THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY

370.15
G94i

EDUCATION

Return this book on or before the *Latest Date* stamped below. A charge is made on all overdue books.

U. of I. Library

JUN 25 '37
DEC 5'38
DEC 27 1939
JAN -2 1940
AUG 11 1941
APR 17 1994
APR 15 1994

11148-S

U I
22-1-26

L'IMITATION CHEZ L'ENFANT

L'IMITATION CHEZ L'ENFANT

ETUDE PSYCHOLOGIQUE

THÈSE POUR LE DOCTORAT

Présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Paris

PAR

PAUL GUILLAUME
Professeur aux Lycées Louis-le-Grand et Janson de Sailly

PARIS
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1925
Tous droits de reproduction, d'adaptation réservés pour tous pays.

370.15
G94i

INTRODUCTION

On a beaucoup étudié l'imitation : psychologues, médecins, naturalistes, sociologues s'y sont intéressés. Des doctrines comme celles de Tarde ou de Baldwin sont de véritables philosophies de l'imitation. Mais on a considéré ses effets, son rôle dans la vie sociale bien plus que son mécanisme psychologique. En général, on observe à un moment du développement individuel où ce mécanisme, parfaitement établi, ne nous laisse plus apercevoir ses origines. Il serait intéressant de saisir le phénomène à ses débuts, chez l'enfant du premier âge. D'autre part, on s'accorde à reconnaître que pour être fructueuse, l'observation psychologique doit être faite sur des sujets dont on puisse suivre de très près l'évolution mentale. Nous avons cherché à remplir ces conditions en étudiant nos propres enfants pendant leurs deux premières années.

Ce travail ne pouvait être un simple recueil d'observations. La littérature psychologique s'est enrichie d'un grand nombre de monographies d'enfants, sans doute très précieuses, mais dont on n'a guère tiré de conclusions générales. Il fallait donc faire une place aux théories et les discuter au moyen des faits apportés soit par d'autres, soit par nous-même. Cet examen permettra de signaler des difficultés inaperçues et peut-être de poser plus clai-

613204

rement les problèmes. Ces préoccupations systématiques sont la seule justification de l'importance donnée à la relation de menus faits d'une grande banalité, — quel qu'ait pu être par ailleurs l'attrait particulier de cette enquête pour son auteur.

Les mouvements imités obéissent aux lois psycho-physiologiques générales de la production du mouvement. On commencera donc par jeter un coup d'œil d'ensemble sur les résultats des travaux de la Psychologie contemporaine sur cette question essentielle.

La deuxième partie sera consacrée à un cas particulier assez simple, et d'ailleurs le mieux étudié jusqu'ici, celui de l'imitation vocale.

Cette étude servira de guide, dans la troisième partie, pour aborder le problème plus général et plus complexe de l'imitation des actes perçus par la vue.

Dans la quatrième partie, on examinera les rapports de l'imitation avec la formation de la conscience personnelle, dans la cinquième, ses aspects affectifs.

Enfin les résultats obtenus par l'observation de l'enfant seront comparés avec les données actuelles de la Psychologie animale sur le même problème.

Des observations sur l'enfant n'ont de signification que si on précise l'âge des sujets. Nous avons adopté la notation suivante : le premier nombre désigne les mois, le second les jours. Cette chronologie n'a qu'une valeur individuelle : comme pour la croissance physique, la notion de l'ordre d'apparition des faits est plus importante

que celle de l'âge absolu. Les enfants sont désignés par leurs initiales P. (Paul), L. (Louise). Il pourra être utile de savoir que le premier, dans la période où on l'étudie, a peu fréquenté d'autres enfants, tandis que la plus jeune a vécu dans la société de son frère, plus âgé qu'elle de six ans. Leur développement physique et mental a été normal.

L'Imitation chez l'Enfant

PREMIÈRE PARTIE

Les conditions psychologiques du mouvement

I

Tout mouvement résulte d'une excitation transmise aux muscles, soit directement, soit par l'intermédiaire du système nerveux. L'expression de mouvement spontané ou impulsif masque sans doute notre ignorance de l'origine réelle des excitations, internes ou externes, conscientes ou inconscientes.

Celles qui proviennent du système nerveux peuvent avoir une action générale ou spéciale. Il s'agit dans le premier cas de phénomènes de dynamogénèse ou d'inhibition diffuses. La motricité de toutes les perceptions, émotions, idées, est aujourd'hui une thèse familière à tous les psychologues. Mais souvent l'excitation, tant à cause de sa qualité particulière qu'en vertu de la structure préformée du système nerveux, produit des réponses plus spéciales qu'on peut appeler des réflexes, si l'on prend ce mot dans le sens général que lui donnent les physiologistes et non dans le sens plus restreint qu'il a reçu dans le vocabulaire médical. En ce sens, il n'y a pas lieu de chercher à distinguer l'instinct du réflexe ; ces mots désigneront pour nous toute réaction innée à un

stimulant d'origine interne ou externe. Cette définition *a priori* implique sans doute une solution arbitraire d'un grand problème philosophique ; mais la discussion n'en saurait trouver place dans une étude aussi spéciale et nous devions faire choix d'une hypothèse de travail.

A ce déterminisme héréditaire s'oppose celui des *habitudes* individuelles, c'est-à-dire des manières acquises de réagir à certaines excitations. La loi qui régit leur formation est peut-être ce qu'il y a de plus solide dans nos connaissances psychologiques : c'est celle du *transfert* du pouvoir moteur, qui passe de l'excitation efficace à des excitations d'abord inefficaces, qui l'ont régulièrement précédée dans un certain nombre d'expériences.

Cette loi est illustrée d'abord par les études des physiologistes (Pawlow, Bechterew) sur le réflexe conditionnel. Une substance amère placée sur la langue d'un animal provoque la sécrétion salivaire, un choc électrique, porté sur l'extrémité d'un membre, en détermine la flexion (réflexes héréditaires inconditionnels). Or une excitation quelconque (son, lumière, contact), qui aura régulièrement précédé la première, finira par produire à elle seule la sécrétion salivaire ou la flexion du membre. C'est le même principe que M. Hachet-Souplet applique au dressage sous le nom de loi de *récurrence*. A force de faire précéder l'action d'un stimulant instinctif d'un certain signal (geste, parole), on lui communique sa force. Ce signal deviendra à son tour inutile quand, par le jeu de la même loi, chaque phase de l'acte, d'abord enseignée à part, sera déclenchée par les sensations qu'engendre l'exécution de la précédente.

Un mécanisme analogue intervient dans les habitudes contractées par les animaux en dehors de tout dressage artificiel, avec cette différence que les associations définitives ne s'établissent qu'après des tâtonnements sur lesquels nous reviendrons plus loin. Il faudrait rappeler

ici les expériences de l'école américaine, dans lesquelles des animaux apprennent d'eux-mêmes à sortir de cages en manœuvrant des mécanismes, à reconnaître les boîtes où l'on a caché leur nourriture, à circuler dans des labyrinthes, etc. Il faudrait surtout montrer comment dans la nature ils arrivent à régler leurs actes sur des signaux qui permettent des anticipations motrices, comment leur activité se subordonne au rythme des phénomènes extérieurs, comment s'effectuent l'assouplissement, la réduction, la spécialisation de leurs instincts pour répondre aux conditions particulières du milieu (habitat, relations avec d'autres êtres, etc.). On trouverait dans tous ces faits autant d'illustrations de la loi de transfert.

Il est facile d'étendre la même loi aux habitudes humaines. C'est ce que mettrait en évidence l'analyse de n'importe quel acte appris. Le pianiste qui s'exerce à la lecture musicale, apprend à subordonner les mouvements de ses doigts à certains signaux visuels (les notes lues sur la portée), qui se substituent ainsi aux représentations motrices quelconques dont il pouvait auparavant faire usage. Quand il apprend par cœur, chaque note entendue ou chaque mouvement des doigts senti devient le signal de l'exécution de la note suivante et dispense par conséquent de la lire. Ces transferts sont absolument parallèles à ceux que nous avons notés dans le dressage.

Il serait étonnant qu'un principe aussi général ne se montrât pas fécond dans l'étude de l'enfant. Nous aurons à chaque page de ce travail l'occasion de l'appliquer. Tout le développement de l'enfant du premier âge consiste à réagir à des signes de plus en plus précoces des faits qui l'intéressent ; toute sa croissance intellectuelle s'opère par le transfert d'une valeur affective et motrice d'emprunt à un grand nombre de perceptions qui deviennent significatives et utilisables.

Si le principe est aujourd'hui bien établi, il est cepen-

dant nécessaire de préciser le sens de certains termes de son énoncé.

En quel sens une perception détermine-t-elle le mouvement ? Nous écarterons les problèmes métaphysique et méthodologique auxquels cette question pourrait faire penser. Est-ce l'excitation physiologique seule qui joue ce rôle, comme le veut la doctrine épiphénoméniste ? Faut-il, avec certaines doctrines spiritualistes, attribuer à la modification subjective qui l'accompagne une efficacité propre ? Ce problème n'a pas de signification expérimentale, puisqu'on ne peut séparer, *chez l'homme*, les deux aspects solidaires, objectif et subjectif, pour attribuer à l'un d'eux une causalité particulière. D'autre part, comme la conscience ne peut se constater que chez le sujet qui s'observe lui-même, il est légitime et prudent de n'employer dans la Psychologie animale qu'un langage objectif. Toutefois, lorsqu'il s'agit de l'*enfant*, l'expression : « la perception détermine le mouvement », ne nous semble entraîner aucune équivoque sérieuse.

Il est plus intéressant de préciser le sens du mot *déterminer*. La quinine placée sur la langue détermine la sécrétion salivaire. La condition est presque toujours suffisante, et l'effet presque invariable. De même le coup de fouet produit un mouvement de recul ; la brûlure, un brusque retrait de l'extrémité lésée..., etc. Il n'en est déjà plus tout à fait de même des causes qui leur sont substituées. L'effet est moins constant ; des circonstances secondaires jouent un certain rôle. A plus forte raison, la vue de la note écrite sur la portée ne détermine pas les mouvements du musicien dans un sens aussi strict. A côté des réflexes incoërcibles, il y a toute une catégorie de réactions qui peuvent jusqu'à un certain point être arrêtées ou modifiées par un effort volontaire : telles sont les réactions émotionnelles ; il y en a d'autres où nous n'avons même pas l'impression qu'un effort soit nécessaire

pour en modifier l'automatisme ; tout au plus observons-nous une certaine gêne, si la volonté n'intervient qu'une fois cet automatisme mis en train.

Mieux vaudrait donc dire ici que les perceptions *règlent* ou dirigent la réaction. Le déterminisme en est complexe. Dans le cas simple de la réaction à la douleur, la sensation possède une valeur affective intense et commande impérieusement la réaction, en même temps qu'elle en détermine la forme par sa qualité et par sa localisation. Dans les actes complexes que nous envisageons maintenant, le départ se fait entre des conditions affectives (désir ou aversion ou enfin volonté de l'acte) et des conditions intellectuelles nécessaires, mais non suffisantes. On n'agit pas, on n'imite pas, tantôt parce qu'on ne *veut* pas, tantôt parce qu'on ne *sait* pas agir ou imiter. Le terme de *régulation* indique donc un déterminisme partiel. Les perceptions-signaux ne sont que des *facteurs* de l'acte : pour l'expliquer entièrement, il faut tenir compte de l'ensemble de l'état mental. On peut prévoir cependant que dans des états psychiques quelque peu simplifiés (distraction, fatigue), ces causes deviendront à nouveau pleinement déterminantes, par la suppression des influences inhibitrices qu'exerçait un état mental plus complexe.

Nous avons préféré le terme de *loi de transfert* (souvent employé par Ribot), au terme plus classique de loi d'association. On pourrait soutenir qu'il y a là un fait d'association d'idées. Une perception (la vue du fouet) réveillerait un souvenir (la douleur du coup de fouet) et celui-ci développerait les conséquences affectives et motrices qui lui sont propres (peur, fuite). La perception n'agirait que par la résurrection de l'état de conscience passé. Mais cette interprétation serait-elle toujours bien exacte ? L'observation intérieure, dont le témoignage ne saurait d'ailleurs passer pour décisif dans ce problème, nous por-

terait plutôt à douter de l'existence régulière de cet intermédiaire .Non seulement la répétition tend à l'effacer, lorsqu'il existe, si bien que l'évocation de souvenirs justificatifs devient impossible, mais il n'est même pas sûr qu'il ait toujours existé, au début de la formation de l'habitude. Il se peut que le souvenir développé en image autonome soit une forme de pensée supérieure, peut-être humaine et même exceptionnelle chez l'homme, tandis que la formation des habitudes par transfert de la valeur motrice à des stimulants associés paraît être un fait beaucoup plus général.

D'ailleurs, en parlant d'une association de stimulants, nous exprimons simplement les conditions externes de la formation d'une habitude, et nous nous interdisons toute hypothèse sur ce qui se passe dans les centres nerveux. Si l'excitation d'abord indifférente devient motrice, est-ce par son interférence cérébrale avec l'excitation *sensorielle* efficace primitive, ou est-ce simplement parce qu'elle vient s'engager dans les voies ouvertes par l'innervation *motrice* avec laquelle elle coïncide dans le temps ? Doit-on dire avec Thorndike que le fait essentiel de la formation d'une habitude est, non pas l'association de deux perceptions, mais l'association d'une perception avec une impulsion motrice (déclenchée, il est vrai, par l'autre perception) ? S'il en était ainsi, l'éveil d'un souvenir « justificatif » de l'excitant primitif ne serait qu'une complication éventuelle du transfert, mais non sa condition initiale et générale.

Mais la conception exposée ici se distingue encore par un autre caractère de celle de l'association des idées, du moins telle qu'on la comprend généralement. L'ordre de succession des faits n'est pas indifférent et réversible. L'excitation qui précède s'attribue les réactions de celle qui suit, mais la réciproque n'est pas vraie. Du point de vue strictement associationniste, il y aurait déjà lieu de

faire des réserves sur cette prétendue indifférence du sens des associations. Apprendre, c'est lier les souvenirs dans un certain ordre, qu'on ne peut changer, en récitant, que par un travail secondaire et difficile. Savoir traduire un texte d'une langue dans une autre, n'implique pas qu'on puisse se tirer de l'opération inverse : qui sait faire la version peut être incapable du thème. La réversibilité de l'association du mot à la chose n'est rien moins que directe : parler une langue et même sa langue maternelle est tout autre chose que de la comprendre. Plus généralement il y a dans tout cours de pensée un sens, une pente naturelle qu'il est difficile de remonter. — Mais dans l'étude du transfert de la motricité, on a moins que jamais le droit d'admettre une pareille réversibilité. Se représenter ce qui dans une expérience passée a précédé un événement semblable à celui dont on est maintenant témoin, c'est une attitude intellectuelle qui n'aboutit que par un détour à une attitude pratique. C'est le conséquent et non l'antécédent du fait actuel sur lequel j'ai besoin directement d'être renseigné par l'analogie, puisque je n'ai pas à m'adapter au passé, mais à l'avenir immédiat. Préparer les réactions, voilà la fonction normale du transfert, et la pensée ne remonte dans le passé que pour redescendre avec plus de sûreté vers l'avenir.

II

Mais nous rencontrons ici une difficulté dont l'examen approfondi s'impose à toute psychologie de l'imitation.

Une thèse exprimée ou latente dans beaucoup d'ouvrages de psychologie, fait de la représentation de l'acte « un acte qui commence » (Ribot). L'effet représenté devient cause motrice. Il en serait ainsi, non seulement dans l'acte volontaire au sens étroit du mot, mais dans

les diverses formes d'automatisme psychologique. L'impulsion de l'idée fixe ou de la suggestion est celle d'une représentation de l'acte ou de ses résultats. On applique cette théorie à la formation même de l'acte. S'il suffit, quand l'acte est devenu habituel, de s'en représenter les effets, il a fallu, au début, imaginer les moyens d'exécuter, c'est-à-dire les mouvements eux-mêmes. Cette image n'est que le souvenir des sensations qui ont accompagné leur exécution accidentelle. Ainsi la perception du mouvement, c'est-à-dire son effet dans la conscience, deviendrait par son souvenir une condition de la reproduction de ce même mouvement.

Cette conception repose sur des faits réels : cependant elle présente une contradiction apparente avec la théorie de la récurrence. La perception d'un acte accompli peut-elle être une condition de son exécution ultérieure ? D'après la loi de récurrence, elle ne pourrait être que la cause de l'exécution immédiate d'un autre mouvement dont elle serait devenue le signal. Mais comment, alors, l'image souvenir d'un mouvement posséderait-elle une propriété motrice que la perception correspondante ne possède pas ?

En fait, dans toutes les habitudes constituées, la perception de la première phase de l'acte détermine l'exécution de la suivante. Les sensations de position d'un pied quand je monte un escalier, ne tendent pas à faire recommencer le mouvement accompli, mais règlent le mouvement de l'autre pied (Woodworth). Plus généralement tous nos actes habituels sont de longues chaînes de mouvements dont chacun fournit au suivant son stimulant, conscient ou non. Les maladies qui désorganisent la perception des mouvements en cours d'exécution se traduisent par de l'ataxie. Ce qui manque, ce n'est pas l'impulsion primitive, mais la régulation automatique en vertu de laquelle ce qui reste à accomplir dépend à tout

moment de ce qui vient de l'être immédiatement ; par conséquent la coordination des mouvements partiels, l'arrêt, la modération, la correction en temps voulu du geste commencé sont défectueux. Pour les mêmes raisons, l'impulsion primitive elle-même est plus ou moins abolie quand disparaît toute perception de la *position initiale* des membres. Chaque phase dépend donc des excitations engendrées par la *précédente.*

Qu'on s'observe dans la vie courante, et l'on trouvera qu'*avant* d'agir, il est bien rare qu'on s'imagine en train d'agir, ou même qu'on imagine ce qu'on va faire ; mais on perçoit les signaux qui déterminent l'acte dans le temps, les repères qui le limitent dans l'espace, les objets et les personnes auxquels il se rapporte. Le soldat qui tire au commandement (Joue ! Feu !) obéit à des signaux externes ; mais chez le chasseur exercé qui tire spontanément, l'acte n'est pas moins étroitement subordonné à des perceptions complexes de son arme, du gibier, des obstacles, sans intervention normale d'aucune image saisissable qui anticiperait sur le donné. Non seulement les perceptions règlent l'acte, mais elles le suggèrent ; nous entendons par là, non qu'elles en suggèrent *l'idée*, la représentation, mais qu'elles en déterminent directement l'exécution sans l'intermédiaire d'une image mentale de l'acte lui-même.

Même si on s'appliquait à former cette image, on n'y réussirait pas toujours. On l'a souvent remarqué : les contractions musculaires ne sont pas représentées, puisque la conscience ignore les muscles. Nous ne savons pas, sans études anatomiques spéciales, quels muscles interviennent dans la phonation, l'articulation, les mouvements de la tête, des doigts, etc. Mais il faut aller plus loin : nous ignorons en général *des éléments sensibles et visibles* des mouvements eux-mêmes. Si j'essaie de me représenter, avant de l'accomplir, l'acte de monter une

marche d'escalier, ou de mettre le pied sur le barreau de la chaise sur laquelle je suis assis — je constaterai, en passant à l'exécution, que je n'avais nullement imaginé les premières phases de l'acte (porter le corps en arrière et du côté opposé à la jambe qui se meut, etc.). L'image ne correspond donc que très imparfaitement à ce que nous constatons après coup et cette remarque s'appliquerait même à des exemples beaucoup plus complexes.

L'image du mouvement à accomplir est si peu nécessaire dans la plupart des cas, que son intervention peut être perturbatrice ; c'est ce qu'on observe dans les gestes habituels, la parole, l'écriture, etc., qu'on veut particulièrement surveiller ; ces représentations parasites désorganisent le jeu normal des réactions sensori-motrices.

Cependant il est incontestable qu'on imagine souvent un acte avant de l'accomplir. Mais il faut éliminer les cas où l'image ne se rapporte pas à l'exécution, mais à la conception et à la délibération. Elle est nécessaire dans cette phase préparatoire. La perception du monde extérieur est une sollicitation virtuelle permanente d'un nombre énorme d'activités instinctives ou habituelles bien définies, mais qui demeurent latentes, et ne deviendront réelles que sous l'influence d'images qui précisent la nécessité ou l'opportunité de l'acte, ou lèvent les inhibitions qui pesaient sur lui. C'est surtout à l'occasion de ce problème que la représentation se dessine dans la conscience. Nous nous représentons l'acte parce que nous voulons l'apprécier ou savoir comment les autres l'apprécieront. Nous laissons s'exécuter l'acte en pensée pour provoquer les réactions affectives et les jugements que ce spectacle nous inspire. Il en est au fond de même quand l'image répond au choix d'un moyen en vue d'un but déjà défini. Divers moyens sont essayés idéalement, une sélection s'établit entre eux, mais tout se passe dans la

pensée. On imagine aussi ce qu'on désire vivement, non seulement l'objet, mais parfois aussi l'acte lui-même. Mais on a souvent signalé l'antagonisme entre le développement de l'action et celui de l'image. La pensée de l'acte se présente comme substitut de l'action impossible ou inopportune. On rêve à l'action quand on n'agit pas, et, pourrait-on dire, dans la mesure où on n'agit pas.

III

Mais les considérations précédentes n'épuisent pas encore la question.

Si jusqu'ici nous n'apercevons pas le rôle de la représentation de l'acte dans l'exécution, c'est peut-être, dira-t-on, parce que nous le cherchons dans l'automatisme habituel. On peut admettre que le rôle de l'image est ici terminé. La perception de la situation donnée en a hérité ; le pianiste n'a plus besoin de se représenter les mouvements de ses doigts parce que la perception des notes suffit maintenant à les régler, mais il n'en était pas de même au début de son éducation musicale. Il faut donc étudier le rôle de l'image dans les adaptations nouvelles. Comment la psychologie contemporaine envisage-t-elle ce problème ?

L'idée d'adaptation individuelle implique que les conséquences, bonnes ou mauvaises, utiles ou nuisibles, réagissent sur la conduite qui les engendre et la modifient dans un sens favorable aux besoins de l'être. Mais pour devenir des causes de l'acte, elles devraient le précéder au lieu de le suivre. On croit se satisfaire au sujet de cette difficulté en disant que les effets d'un premier acte, simplement représentés dans la pensée, précèdent l'exécution réelle d'un second acte et peuvent par conséquent le modifier. Mais on se heurte toujours à la même

difficulté ; comment attribuer à des représentations, à des états secondaires, des effets essentiellement différents de ceux des perceptions originales ? Il faudrait, pour résoudre le problème, admettre qu'il existe des sensations, des états primaires, capables de reproduire ou d'arrêter les actes qui leur ont donné naissance. Or on attribue précisément cette propriété aux sensations affectives et par conséquent à leur souvenir. Cette affirmation mérite d'être regardée d'un peu plus près.

Considérons d'abord l'adaptation actuelle à une situation donnée, puis les effets ultérieurs de la répétition sur l'adaptation intervenue.

Le contact d'un objet avec les lèvres produit chez le nouveau-né des mouvements de succion (plus tard il portera à la bouche les objets qui viennent au contact des mains ou qui sont pris après avoir été vus). Mais la succion provoque à son tour des sensations gustatives variables : une saveur sucrée, agréable renforce ou entretient la réaction de succion ; une saveur amère, désagréable exerce une inhibition sur ces mouvements et en déclenche d'autres qui appartiennent à une fonction antagoniste (expulsion de l'objet). La réaction primitive au contact se trouve donc tantôt stimulée, tantôt arrêtée par le développement de ses conséquences affectives ; mais cet effet repose sur l'existence d'une coordination préformée entre certaines saveurs et des réponses motrices positives ou négatives localisées dans la fonction même dont l'exercice donnait lieu à ces sensations : donc elles confirment ou renversent les mouvements amorcés par la sensation tactile banale. Il y a ici superposition de deux cycles de réactions préformées.

Supposons maintenant que ces expériences se répètent : la mémoire associative entre en jeu ; certains éléments de la situation perçue deviennent par anticipation régulateurs de la fonction. Les qualités tactiles et surtout

visibles de l'objet sucré ou amer qui ont toujours annoncé les saveurs correspondantes vont s'approprier leurs effets ; les mouvements de prendre, de porter à la bouche et de sucer seront confirmés ou inhibés ; il y aura anticipation des mouvements de la langue et de la réaction salivaire dans un cas, de la réaction de dégoût dans l'autre. De même les poussins étudiés par Morgan picorent toute sorte de petits objets (réaction innée d'origine visuelle), puis, selon la saveur, les rejettent ou les avalent (seconde réaction innée d'origine gustative). Sous l'influence de l'expérience, des graines, des insectes continuent à être pris et sont avalés directement, tandis que certaines chenilles jaunes à raies noires, à saveur répugnante, ne sont plus prises, et qu'à leur vue le poulet esquisse le geste d'essuyer son bec (phénomènes de transfert).

Mais toute éducation n'est pas réductible à ce schéma. Les sensations à valeur affective qui interviennent dans des adaptations plus complexes produisent des réponses qui ne retentissent pas toujours immédiatement d'une façon précise et efficace sur les causes de ces sensations, pour les activer ou pour les réduire. Leur efficacité n'est assurée que dans les conditions normales de certains instincts spéciaux. On peut bien dire qu'en général les excitations dites agréables se caractérisent par la prédominance des réactions positives, tandis que les excitations dites pénibles comportent surtout des actions d'arrêt ou d'antagonisme. Mais il s'agit toujours de mouvements spéciaux en rapport avec la qualité particulière des sensations et les conditions ordinaires de leur production, et qui seront vite en défaut si ces sensations résultent d'une façon complexe et indirecte de conditions nouvelles. Je retire la main si j'y sens une piqûre ; la réponse est efficace si l'objet piquant est immobile ; elle ne l'est plus s'il s'agit d'une épine qui reste dans la blessure, d'un insecte entraîné par le mouvement de la main, etc... Qu'un enfant

prenne plaisir à agiter un objet tenu à la main, on peut soutenir que les sensations éprouvées entretiennent directement cette activité rythmique qui les renouvelle. Mais qu'un bruit agréable vienne à se produire au cours de ce jeu (par exemple : quand P. (6 mois) actionne involontairement le bêlement de son mouton mécanique), l'effet stimulant qui en résulte sur l'activité de l'enfant n'est pas suffisant pour reproduire la forme précise du geste qui a déterminé le bruit. L'enfant n'y arrivera que par des tâtonnements dont l'issue et la durée ne sont pas faciles à prévoir, surtout si la situation implique des relations avec des objets extérieurs infiniment variables.

C'est dire que l'adaptation, si elle a lieu, s'effectue par le procédé que Morgan et Jennings ont décrit sous le nom aujourd'hui classique d'*Essais et Erreurs*.

IV

Cette théorie n'a pas toujours été comprise de la même façon. Elle n'implique pas nécessairement l'interprétation vitaliste, que Jennings lui-même semble avoir rejetée. Il ne s'agit pas d'une improvisation mystérieuse affranchie des lois du déterminisme. Les « essais » sont des réponses héréditaires ou habituelles. Arrivant dans un milieu où diffuse un acide, un infusoire recule, tourne sur un côté défini par sa structure asymétrique, ce qui l'oriente dans une direction un peu différente ; un nouveau mouvement en avant le ramène au voisinage de la source d'excitation. Le même cycle de réactions s'accomplit jusqu'à ce que l'animal, ayant été amené dans une direction qui ne l'expose plus à l'action de l'excitant, continue sa progression sans obstacle. Ici un organisme réagit par des réponses identiques, dont l'accumulation finit par le libérer ; ailleurs une excitation prolongée ou

répétée produira, par des phénomènes de sommation ou par des changements internes, venant des premières réactions inefficaces, toute une série de réponses qualitativement différenciées, préformées d'ailleurs dans l'organisation de l'animal.

C'est là, semble-t-il, une loi très générale de l'activité des animaux, à tous les niveaux de la vie mentale. L'animal affamé, enfermé dans une cage et qui cherche à en sortir pour atteindre sa nourriture placée au dehors, ou celui qui ne peut s'en rapprocher par le chemin direct, mais doit faire un détour plus ou moins compliqué, parcourir un labyrinthe, etc..., trouve la solution par tâtonnements. Le premier essaie de se glisser entre les barreaux, les mord, gratte le sol, etc... c'est-à-dire répond à la situation par des actes instinctifs ou habituels au cours desquels il arrive à faire jouer accidentellement le mécanisme libérateur ; l'autre erre, oscille, revient sur ses pas, et finit par trouver l'issue. Chacune de ses réponses le met en présence d'une situation nouvelle et modifie aussi la situation interne par les réactions affectives qu'il développe. L'animal semble donc agir « au hasard », ce qui signifie seulement que ses réponses ne sont pas adaptées au problème qui lui est posé. D'ailleurs ce caractère fortuit de la solution est plus ou moins marqué, suivant la nature des épreuves. Plus l'animal a d'expérience, plus il est apte à reconnaître dans le nouveau problème des données suggestives d'actes familiers.

Enfin, chez les organismes supérieurs, les effets de la mémoire, c'est-à-dire de la loi de transfert, se font sentir et produisent non plus des adaptations momentanées, mais des modifications durables de comportement. Les mouvements qui ont été suivis de sensations pénibles tendent de plus en plus à être arrêtés avant que leurs conséquences affectives aient eu le temps de se développer, tandis que les mouvements utiles finissent par être ren-

forcés dès qu'ils se dessinent. La comparaison des pistes successives suivies par un animal dans un labyrinthe donne un schéma expressif de cette éducation. Les oscillations de grande amplitude du début s'atténuent et font place à une courbe sinueuse qui tend à se rectifier de plus en plus avec les progrès de l'apprentissage. L'acte se stabilise et ne donne plus l'impression d'hésitation et de tâtonnements. Certains détails caractéristiques de la situation ont fini par devenir des signaux directs des réactions définitives.

C'est au cours de cette éducation que nous devons chercher maintenant, chez l'homme, le rôle éventuel de la *représentation* de l'acte ou de ses effets. On peut admettre que par lui-même le souvenir d'une expérience intéressante n'a d'autre efficacité que celle de la perception qu'il représente, avec une bien moindre énergie. Si l'on se reporte aux cas d'adaptation instinctive discutés plus haut, on peut penser qu'il contribuera à stimuler l'acte qui renouvellerait la sensation correspondante. Le souvenir de la saveur du bonbon peut exciter chez l'enfant des mouvements de la langue et lui faire venir « l'eau à la bouche » comme cette saveur elle-même. Il n'en est plus de même dans le cas général des adaptations nouvelles et complexes. Le plaisir remémoré, attendu, tend à solliciter l'activité dans le même sens que le plaisir éprouvé, c'est-à-dire à provoquer des réponses généralement inadéquates, au milieu desquelles pourra reparaître celle qui renouvelle la sensation. L'attitude consiste ici dans la *recherche* d'un résultat qu'on ne sait pas reproduire. L'idée du résultat tient sa valeur de son coefficient émotionnel, elle n'est pas spécifique par rapport à l'innervation requise. Mais cette idée, si elle n'oriente pas directement les mouvements, va en assurer la sélection. Elle permet de comparer ce qu'on fait à ce qu'on voulait faire, de juger de la conformité de l'acte exécuté avec l'acte

imaginé. Encore ne faudrait-il pas croire à une loi fatale de progrès. Le souvenir de l'acte préside à sa reproduction volontaire dans le même sens que le travail et l'attention favorisent la découverte, sans jamais la rendre nécessaire, puisqu'elle ne se réalise que par des hasards heureux, qui relèvent d'un déterminisme instable et délicat, qu'il nous est difficile de pénétrer.

Sous quelles formes cette fonction de la mémoire se présente-t-elle ?

La psychologie a commencé l'étude de la mémoire par l'image mentale, en s'attachant surtout aux cas exceptionnels où elle forme un tableau indépendant, véritable double de la perception primitive (Taine). Puis l'attention s'est portée sur la reconnaissance des objets : on a constaté que l'étendue de la mémoire qui reconnaît est bien supérieure à celle de la mémoire capable d'imaginer. On a décrit le sentiment du manque, du changement ou de l'identité dans un objet donné, qu'on était cependant incapable d'imaginer avant de le revoir, le souvenir négatif ou générique, la résistance de l'oublié à la suggestion fausse (Abramowski). Mais à ces formes de souvenirs latents correspondent des attitudes pratiques : chercher, sans se représenter nettement l'objet cherché ; faire effort en vue d'un résultat que nous n'imaginons pas d'avance, mais que nous reconnaîtrons plus ou moins sûrement quand nos tâtonnements nous y auront conduit. Une série d'impulsions hésitantes, vite arrêtées ou continuées mollement, fait soudain place à l'élan énergique de l'acte original retrouvé. Ainsi l'influence de souvenirs dus à l'expérience individuelle peut se faire sentir sans qu'il y ait anticipation imaginative précise. Nous travaillons d'après un modèle mental tout à fait effacé ou confus. Le souvenir se parachève par la réalisation fortuite du résultat qui est alors *reconnu* conforme au modèle.

C'est surtout chez l'enfant qu'on est en droit de supposer cette action du souvenir latent. Ses perceptions sont bien grosses de souvenirs, mais qui s'explicitent difficilement en images indépendantes. Il retrouve la balle avec laquelle il jouait il y a quelques jours, et la reconnaît, c'est-à-dire qu'il sourit, la prend, la serre dans ses bras, mais reste embarrassé ; par hasard il la laisse tomber, elle rebondit ; nouvelle reconnaissance plus précise, qui s'achèvera par un nouvel accident heureux, ou par l'intervention d'une autre personne, que l'enfant sollicitera souvent de l'aider dans ses tâtonnements, tout en manifestant parfois avec beaucoup de fermeté qu'il sait reconnaître ce qu'il cherchait et qu'il ne se laisse pas donner le change. Il n'est pas plus nécessaire d'admettre ici l'existence d'une anticipation imaginative précise, que dans le cas où nous acceptons ou écartons le nom qu'on nous donne pour celui que nous cherchions.

Enfin nous arrivons aux efforts inspirés par une représentation proprement dite du résultat à obtenir. La représentation, ne l'oublions pas, reste dans la conscience comme un procédé de contrôle permettant la sélection des mouvements, mais elle n'en dirige pas, au début, la production. Nous sommes tellement habitués à voir le désir ou la simple idée d'un acte suivi d'exécution, que nous avons peine à comprendre combien cette causalité est indirecte, et comment elle a pu s'établir. Cependant l'idée ne peut avoir d'abord qu'une sorte de causalité : par sa valeur affective elle tend à éveiller diverses formes d'activité, elle met en jeu le mécanisme des essais ; mais elle n'a pas encore de qualité déterminante en vue d'un acte différencié. On peut vouloir un mouvement qu'on ne sait pas accomplir. Sans doute la psychologie classique distingue volonté et désir ; nous pouvons désirer, dit-on, mais non vouloir un événement qui ne dépend pas de nous. Mais cette distinction n'a de sens que chez l'adulte

et même chez l'adulte instruit. Bien des gens s'imaginent que leur vouloir a une action directe sur leur santé, sur les autres hommes, sur les événements extérieurs. Mais c'est surtout l'enfant qui distingue mal ce qui dépend de lui. Son pouvoir réel est très limité : il attend de son entourage la satisfaction de tous ses désirs, l'éloignement d'une cause de gêne, le rapprochement d'un objet intéressant et jusqu'à ses propres déplacements. Tout désir n'est d'abord chez lui que dynamogénèse diffuse. C'est le désir-émotion plutôt que le désir-tendance. Il n'est défini, même assez tard, qu'en tant qu'il se rapporte à des actes d'autrui. C'est au cours de l'éducation motrice que la notion du pouvoir personnel se constitue progressivement, à mesure que certaines images d'actes *acquièrent* l'efficacité qu'elles étaient d'abord loin de posséder. L'automatisme idéo-moteur qui caractérise, comme l'a montré M. Dumas, ce que nous appelons volonté, est un automatisme acquis.

L'anticipation imaginative du résultat à atteindre exerce d'ailleurs une influence très importante sur les tâtonnements qui conduisent à ce résultat. On conçoit, en effet, que les essais qui précèdent l'acte heureux, reconnu seulement lorsqu'il se réalise, pourraient se prolonger longtemps sans aboutir et que la recherche serait exposée à dévier de son but sous l'influence de diversions intéressantes. L'image assure à l'effort plus de continuité ; elle abrège les tâtonnements parce qu'elle permet de confronter, au cours même des essais, ce qu'on fait et ce qu'on veut faire ; elle produit des actions d'arrêt ou de renversement plus précoces, correspondant à ce qui *éloigne* du but représenté, ou des confirmations également précoces des mouvements qui en *rapprochent*. La comparaison s'applique au détail des formes, aux phases des mouvements et non pas seulement au résultat d'ensemble. La mémoire qui reconnaît ne peut que dire : oui ou non,

à chaque essai ; celle qui imagine peut analyser le modèle et la copie et corriger les fautes à mesure qu'elles se produisent.

Que va-t-il résulter de cette éducation ? On peut le prévoir en appliquant le principe général de récurrence. L'idée instigatrice des essais finit par devenir instigatrice de l'acte lui-même, à mesure que les essais se limitent et aboutissent plus directement à la solution convenable. Elle devient une cause, ou plutôt un élément de la cause, conjointement avec la situation perçue qui règle l'exécution de l'acte. Cette causalité que l'on croyait primitive et directe, parce que l'acte imaginé ressemble à l'acte réel, est en réalité acquise par contiguïté (1) : son pouvoir n'est réel que dans les actes appris de cette façon, c'est-à-dire dans ceux où la perception d'un modèle réel (ou le souvenir d'un modèle mental) a présidé à l'éducation motrice. D'ailleurs, bien qu'elle puisse toujours éventuellement servir à diriger l'acte, le rôle de cette représentation va s'effacer dans l'habitude parfaite et c'est pourquoi nous avons si rarement conscience de l'évoquer dans les conditions normales. De nouveaux signaux s'y substituent, perceptions ou représentations verbales, perceptions d'objets devenues régulatrices, perceptions « proprioceptives » des mouvements antérieurs — tous éléments variables avec les chaînes de réactions dans lesquelles l'acte se trouve désormais inclus.

Il ne sera pas inutile, pour rendre toute cette discussion plus concrète, d'étudier rapidement un exemple. Choisissons le cas d'une habitude indubitablement apprise : l'équilibre à bicyclette, et cherchons à l'expliquer par les lois du transfert et des essais.

(1) Not that is like it, but that has gone with it (THORNDIKE, *Animal intelligence*, p. 263.

On sait qu'il s'agit d'un équilibre instable assuré par des rectifications continuelles de la direction. On peut partir d'une *prescription* telle que celle-ci : « Tournez le guidon du côté où vous sentez que la machine s'incline. » Le mouvement obéit ici à une représentation verbale et parfois visuelle du mouvement. Cette subordination est le fruit d'une autre éducation motrice bien antérieure : la nouvelle éducation substitue à cette représentation, déjà efficace, la sensation actuelle de chute comme signal déterminant.

Une autre méthode consiste à corriger les chutes au moyen de mouvements que le moniteur imprime lui-même au guidon. L'élève sent, et la chûte, et le mouvement passif de correction, auquel il ne tarde pas à s'associer activement (la même méthode est utilisée pour l'apprentissage des pilotes aviateurs). Ici, l'éducation consiste à substituer la sensation de chûte, comme signal, à la suggestion motrice contenue dans le mouvement passif, suggestion à laquelle le sujet savait depuis longtemps obéir. Jusqu'ici nous ne voyons intervenir que de simples transferts : le mécanisme des essais n'apparaît que d'une façon secondaire, pour préciser l'amplitude des mouvements, mais non leur nature et leur direction.

Mais des enfants adroits peuvent apprendre, sans le secours d'instructeur, à monter à bicyclette, en se tenant sur la pédale ou sur le marchepied. Plus facilement encore, tout enfant apprend, en jouant, à se tenir en équilibre sur une « trottinette ».

On dira que l'exemple d'autres enfants les guide. Mais la suggestion venant du modèle serait tout à fait insuffisante. Il est impossible de saisir par l'observation le procédé de compensation des chûtes. C'est la suggestion d'un résultat intéressant à obtenir, sans indication suffisante des moyens. Ceux-ci sont découverts par tâtonnements. Il y a sélection des mouvements qui conservent l'équilibre, sans que toute cette éducation dépasse en

général le niveau du subconscient. L'enfant, maître de son appareil, serait embarrassé par cette question : « Comment doit-on parer à une inclinaison à droite ou à gauche ? »

Cet exemple montre clairement en quoi consiste le progrès. L'organisme discerne de plus en plus tôt les indications auxquelles il doit répondre ; il réagit aux menaces à peine sensibles de chûte, tandis qu'au début il ne réagissait qu'à la chûte elle-même. On voit également le rôle des représentations. Dans les premières méthodes interviennent des images ou sensations devenues efficaces en vertu d'habitudes antérieures, l'économie porte sur le temps nécessaire à la substitution d'un nouveau signal à l'ancien. Dans la dernière, la représentation initiale ne porte que sur le résultat, elle n'est qu'une amorce des efforts et des tâtonnements, qu'elle stimule et qu'elle contrôle ensuite. Mais elle *finira* par déclencher l'acte directement en s'associant aux perceptions régulatrices des mouvements reconnus utiles.

V

Une dernière question se pose. Nous avons parlé jusqu'ici de la représentation de l'acte sans spécifier les éléments concrets dont elle est composée. Le mouvement peut donner lieu à des sensations visuelles, auditives (parole) ; il est apprécié d'ailleurs dans tous les cas par la sensibilité superficielle et profonde (kinesthésique). C'est surtout à cette dernière qu'on a attribué dans les théories psychologiques une efficacité directe dans la régulation du mouvement. Y a-t-il lieu de reviser sur ce point la conception que nous venons d'exposer ?

L'importance de ces sensations est capitale. Elles nous fournissent d'abord la connaissance de la position de

départ du corps et des membres ; elles nous donnent ensuite, à mesure que le mouvement s'exécute, la connaissance de la manière dont il s'accomplit. Pour prendre l'objet que j'aperçois, il faut que je sente où est ma main et où j'en suis de mon mouvement. L'ataxique substitue aux signaux kinesthésiques défaillants des signaux visuels dont l'automatisme est moins parfait et plus conscient, mais dont la fonction demeure en principe la même. Dans l'apprentissage des tours de main, des exercices de précision, des mouvements indépendants (doigté musical), il faut s'attacher à bien sentir les mouvements, car chaque sensation règle la continuation ou la correction du mouvement commencé. Il y a même une tendance générale des sensations « proprioceptives » à se substituer dans la régulation des mouvements habituels à certaines sensations « extéroceptives » qui, au début, intervenaient dans chaque phase de l'acte ; ainsi dans l'écriture la sensation visuelle est désaffectée au profit de la sensation kinesthésique, à mesure que les groupes de mouvements acquièrent leur unité interne et leur autonomie. Ces excitations kinesthésiques jouent aussi un rôle dans la régulation consciente ou infra-consciente des mouvements associés. Mais dans tous ces faits, il n'y a encore rien qui permette de supposer que la sensation qui résulte d'un mouvement permette de reproduire ce même mouvement.

Il est vrai que des actes se composent souvent d'une série de mouvements semblables répétés d'une façon rythmique. Alors la sensation du premier peut devenir le signal du second. En général, une perception quelconque peut devenir le signal d'un mouvement quelconque. Mais c'est là une conséquence de l'éducation motrice qui les a liés l'un à l'autre. En ce sens la sensation produite par un mouvement peut aussi bien devenir le signal de la continuation ou de la répétition de ce mouvement que le signal de son arrêt, de son renversement, ou de la pro-

duction du mouvement d'un autre membre, qui doit lui succéder.

C'est une toute autre question que de se demander si primitivement, indépendamment de toute éducation spéciale, la connaissance de l'exécution d'un mouvement est l'excitant privilégié qui tend à le reproduire. Si l'on admet que tous les actes ont leur source dans les instincts primordiaux, il faut bien que l'acte ait été produit une première fois par son stimulant propre avant d'être senti, — à moins qu'on ait recours à l'idée confuse et peu scientifique de mouvements réellement fortuits. Et c'est sans doute ce stimulant propre qui en assure la répétition, comme il en a assuré la production initiale.

Dans certains cas, nous arrivons à connaître ces excitations. Ce sont des irritations des organes (tactiles ou profondes, par exemple : quand l'enfant frotte contre les objets un point irrité de son corps, quand il y porte la main ou se gratte, quand il réagit à des sensations organiques par des mouvements généraux, des cris, des phénomènes expressifs), — ou ce sont des sensations externes, tactiles, visuelles, auditives (comme dans l'adaptation et l'orientation des appareils sensoriels, la préhension, la locomotion, etc.). Voilà, dans les cas les mieux connus, les sensations responsables des initiatives motrices ; les impressions kinesthésiques paraissent n'intervenir que dans le développement interne de l'acte.

Si tel est le rôle des sensations, comment comprendre le rôle des images kinesthésiques ? N'est-il pas déjà remarquable que leur existence puisse être encore contestée ? Autant il est nécessaire que nous imaginions l'effet de nos mouvements, autant il est rare que nous ayons à imaginer leur accomplissement sous son aspect subjectif. Je me représente à sa nouvelle place l'objet que je veux ranger, parce que je veux juger de la valeur, de la possibilité du résultat : mais pourquoi imaginer les sensations

que je vais éprouver en le déplaçant ? Et je ne les ai sans doute jamais imaginées, si mon acte est dérivé de réactions instinctives telles que préhension et locomotion, qui sont originellement subordonnées aux stimulants visuels et tactiles.

Il est vrai que tous nos mouvements ne sont pas réglés par les objets. Souvent nous remuons pour le plaisir de nous mouvoir (jeux d'activité physique, sports, danse, etc.). Ici le mouvement n'est pas défini dans sa forme et dans son origine par un but extérieur, il est voulu et continué pour lui-même. J'accorde que le plaisir de ces exercices peut consister en partie dans la sensation elle-même, et qu'une fois produits ils peuvent être recherchés pour eux-mêmes. Mais en principe, la cause de la première impulsion continue d'agir un certain temps ; le fait qu'ils sont sentis y ajoute une nouvelle excitation affective, de même que la perception qu'a l'enfant du son de sa voix est un nouveau stimulant par rapport aux causes organiques et affectives de la première émission de voix. Mais pourquoi ce stimulant serait-il pour la reproduction de ce même mouvement une cause immédiatement efficace et précise ? Il peut le devenir, mais parce qu'il en provoque la recherche et contrôle les essais.

De curieuses observations ont été faites par Bair, Woodworth [79] sur l'apprentissage de quelques actes volontaires exceptionnels comme les mouvements isolés de l'oreille ou d'un orteil. Ils ont noté l'insuffisance du souvenir des sensations éprouvées. L'éducation se fait par tâtonnements, par sélection de mouvements d'abord inclus dans des réactions plus générales.

Ces exemples suffiraient à montrer le caractère équivoque et impropre de l'expression d'image motrice souvent donné par privilège à l'image kinesthésique. La représentation du mouvement ou de ses effets par l'un ou l'autre des sens intéressés n'en est jamais la condition

première, quoi qu'elle puisse devenir une cause en se substituant par une certaine éducation à l'excitant primitif.

Ainsi la psychologie contemporaine cherche l'origine de l'activité motrice dans les instincts ou réactions excito-motrices préformées. Au cours du développement individuel, elles se modifient en se subordonnant à des signaux infiniment variables qui comprennent à la fois des perceptions externes et les sensations venant de l'exécution des phases antérieures. La représentation mentale de l'acte — expresse ou latente — intervient à son tour dans la formation des habitudes. Par son côté affectif, elle exerce une fonction d'*initiative d'efforts* (qui ne sont pas nécessairement efficaces). Par son contenu intellectuel elle exerce une fonction de *contrôle* sur les mouvements qui se sont réalisés, et préside à leur sélection ; par l'effet même de la récurrence, elle finira par devenir une véritable cause motrice pour l'acte représenté. Mais son rôle se limite à la *construction* d'actes complexes dans lesquels chaque élément, devenu prisonnier des combinaisons dont il fait partie, s'affranchit de la représentation préalable, qui tend dès lors à s'effacer.

Mais cette conception nous conduit à poser d'une façon nouvelle le problème psychologique de l'imitation. Si la représentation mentale de mes propres actes n'est pas la condition primitive et suffisante de leur reproduction, moins encore pourra-t-on attribuer ce rôle à la perception des actes des autres. L'imitation ne serait donc pas, même dans les cas les plus simples, ce phénomène immédiat et spontané que beaucoup de psychologues ont décrit. On ne peut plus se contenter de dire, du moins chez le jeune enfant, que l'exemple agit en vertu de son analogie avec la représentation de son acte propre qui serait cet acte lui-même qui recommence (la pensée du mouvement étant

la cause directe de son exécution). Ce raisonnement, qui garde toute sa valeur quand on l'applique à l'homme qui sait imiter, n'explique pas comment l'enfant apprend à imiter. Au lieu de considérer l'imitation comme un fait primitif, il est permis d'en étudier le mécanisme. Le problème a des rapports étroits avec celui des origines de l'acte volontaire : il s'agit toujours d'un modèle, réel ou mental, qui doit servir de moyen de contrôle des essais, avant de devenir une cause directe. — Encore faut-il que cette fonction de contrôle soit possible. Qu'elle le soit dans les cas les plus simples, où l'enfant peut d'emblée assimiler ses propres actes à ceux du modèle, c'est ce que nous chercherons à montrer par l'étude de l'imitation vocale. Mais, en généralisant le problème, nous nous trouverons devant des cas plus complexes, où l'on comprend mal comment il pourrait reconnaître la conformité ou la différence de la copie et de l'original et corriger ses premiers essais. Ici la fonction de contrôle elle-même est indirecte et semble résulter d'une éducation assez complexe. Tels sont les problèmes que nous allons poser. Inspirée par les doctrines contemporaines sur les conditions psychologiques du mouvement, cette étude de l'imitation apportera peut-être une confirmation expérimentale aux vues générales exposées dans cette première partie.

DEUXIÈME PARTIE

L'imitation vocale

I

On s'est intéressé au langage, plus qu'aux mouvements de l'enfant : le problème est d'ailleurs, comme nous le verrons, plus simple pour l'imitation de la voix que pour celle des actes perçus par la vue. Il y a là deux raisons pour commencer notre étude par l'examen de ce cas privilégié.

Dans quelle mesure faut-il considérer la parole comme instinctive ? Le problème ne peut se poser aujourd'hui que pour les sons élémentaires et non pour les combinaisons verbales complexes. Mais il faut préciser le sens de la question.

La préformation pourrait porter d'abord sur le rapport des groupements moteurs avec les excitants organiques et affectifs. C'est un fait banal que l'apparition de réactions vocales sous l'influence de l'état général, des émotions et des besoins. Dans une première période le cri correspond à la souffrance, à la douleur physique, à la faim ; plus tard, à des impressions morales pénibles. On distingue à la fin du deuxième mois les cris caractéristiques du désir, de l'impatience, de la déception. Plus tard, d'autres réactions vocales se développent en rapport avec les états de bien-être et d'excitation agréable. Elles n'apparaissent d'ailleurs pas seules : elles font partie d'un complexus de réactions de nature affective ; souvent elles sont émises avec un grand effort (mouvements des

bras, des jambes, de la tête qui se rejette en arrière, les sourcils sont relevés ou froncés, etc., de la fin du premier mois au commencement du troisième).

Stern [68] a essayé de trouver pour chaque phonème spontané une relation avec une direction particulière de l'affectivité. Sa théorie s'appuie sur une documentation étendue sur les « lallwörter » d'enfants appartenant à des groupes linguistiques différents. Il distingue d'abord les expressions universelles du plaisir et de la douleur au moyen de sons vocaliques répétés, puis divise les consonnes en deux groupes : occlusives résonnantes, *m*, *n*, et explosives, *b*, *p*, *d*, *t*. Le premier répond à une direction centripète de l'attention (expression du désir, de la faim), le second à une direction centrifuge (vers les objets du monde extérieur), les dentales *t d*, ayant une valeur moins énergique (montrer) que les labiales *b*, *p* (repousser).

Quoi qu'il en soit de cette tentative, l'indépendance des premières émissions vocales par rapport aux données auditives est bien marquée par ce fait qu'elles existent aussi chez l'enfant sourd de naissance ; le diagnostic de la surdité est difficile pendant les premiers mois.

L'action directe de l'état affectif sur l'organe vocal ne s'exprime pas seulement dans les cris de l'enfant ; elle est peut-être la racine naturelle d'un langage plus différencié. Chez la célèbre Laura Bridgeman, sourde, aveugle et muette, la reconnaissance des personnes familières s'exprimait par un bruit (noise) spécial pour chacune d'elles : elle en avait, dit-on, une quarantaine, et ce langage vocal naturel précédait même la désignation au moyen du langage des gestes, quand elle pensait à l'une de ces personnes connues.

Ainsi des causes affectives peuvent agir directement sur l'appareil vocal, en dehors de toute imitation. Mais on peut comprendre autrement l'idée de l'instinct vocal.

On peut penser que ce qui est préformé, c'est la subordination de la voix à l'excitant auditif. Dans ce cas l'imitation elle-même serait instinctive. Le Dantec [39] a donné à cette hypothèse sa forme la plus radicale. Le larynx et l'oreille ne forment d'après lui qu'un seul appareil, en raison des connexions nerveuses héréditaires qui les unissent anatomiquement. Il se compose d'un organe récepteur et d'un organe moteur étroitement accordés. Il faudrait le comparer à un phonographe. L'audition est comme l'empreinte reçue par le disque, qui règle la reproduction du son enregistré. Sans doute, il n'y a là qu'une comparaison. Il s'agit, non d'une action mécanique, mais de réflexes produits par l'intermédiaire d'une organisation nerveuse compliquée. Chez certains oiseaux, le chant propre de l'espèce apparaît spontanément chez les jeunes (sans doute sous l'influence directe d'excitants organiques). Dans d'autres espèces, il n'apparaît qu'avec l'appoint d'une nouvelle excitation fournie par le modèle auditif, qui vient ajouter son influence propre. Enfin, chez les oiseaux chanteurs et parleurs, cette dernière influence devient prépondérante, si bien qu'ils peuvent apprendre un autre chant que celui de leur espèce. L'éducation devient possible, sans qu'on sorte du domaine de l'instinct, puisque ce sont des connexions nerveuses héréditaires qui font dépendre les inflexions vocales de l'enregistrement auditif.

Cette théorie, Le Dantec l'étend à la parole humaine. « Il y a concordance chez l'enfant (et cette concordance est nécessairement héréditaire) entre les connexions nerveuses centripètes de l'instrument phonateur et de l'instrument récepteur ; c'est-à-dire que quand l'enfant dit : *papa*, il entend *papa* tant par l'un de ses systèmes centripètes que par l'autre. C'est cette concordance héréditaire qui fait de l'ensemble des deux instruments considérés un organe imitateur des sons. C'est à cause de cette

concordance que l'enfant peut apprendre à parler. » Il s'agit, comme on le voit, d'une correspondance préformée entre les organes des réceptions auditives et kinesthésiques qui résultent de l'articulation d'un même son ; l'auteur en arrive à dire que les deux sensations « si elles ne se confondent pas, du moins s'accordent », et il souligne comme on l'a vu le caractère inné de cette relation. Aussi va-t-il jusqu'à affirmer que le sourd-muet qui a appris à parler « entend » au moyen de ses sensations kinesthésiques, de sorte que si on pouvait lui donner l'ouïe, il se trouverait immédiatement familiarisé avec ses nouvelles sensations.

Faut-il prendre ces affirmations dans leur sens littéral ? L'idée d'une relation innée entre deux ordres de qualités sensibles est assez confuse. S'agit-il d'une sorte de synesthésie physiologique ? L'auteur nous paraît plutôt penser à une corrélation entre les réceptions auditives et les réactions motrices nécessaires pour produire les sons correspondants ; mais sous l'influence de la théorie régnante, qui fait des sensations kinesthésiques l'excitant privilégié du mouvement, il n'imagine de commande auditive de la voix que par leur intermédiaire. En somme, il veut dire que l'enfant qui entend émettre un son sait immédiatement comment il doit mouvoir ses organes d'articulation et de phonation pour le reproduire. Il apprend bien à parler, en ce sens qu'il apprend à combiner des sons pour former les mots qu'il imite, mais il n'apprend pas vraiment à les articuler.

Les objections qu'on serait tenté d'adresser à cette théorie ne sont pas toujours décisives. Les progrès de la parole peuvent être lents, mais beaucoup d'instincts sont tardifs, et nous pouvons prendre pour une éducation ce qui n'est qu'une maturation spontanée des centres nerveux. Nous pouvons, inversement, imputer au défaut d'une

certaine expérience l'absence de certaines manifestations, alors qu'il y a simplement caducité de l'instinct ; la sensibilité des centres moteurs aux excitations différenciées d'origine auditive peut apparaître à une certaine phase du développement organique pour disparaître ensuite à un certain âge ; le jeune oiseau qui n'a pas entendu le chant de l'espèce ne pourra pas, en général, l'apprendre plus tard. Ces considérations montrent combien il est difficile de conclure négativement au sujet de l'existence d'un instinct : on tend toujours à sous-estimer cette influence.

S'il convient de se montrer prudent, nous croyons cependant qu'on a exagéré le rôle de la préformation héréditaire, et qu'elle ne s'étend pas au *détail* des relations entre les perceptions auditives et les réactions vocales.

Des faits très précoces montrent le rôle du son comme stimulant. L'excitant auditif prend place à côté des excitants généraux. Après le repas, étendu sur les genoux de sa mère, libéré de ses langes, ou dans le bain, l'enfant manifeste son bien-être par des « vocalises » ; mais de très bonne heure *la parole* des personnes qui l'entourent agit dans le même sens. Ainsi, je note pour P. (fin du 2e mois) les premières émissions de voix quand sa mère ou moi lui parlons d'une manière continue. De même L. (2. 15) a un véritable dialogue avec moi, son gazouillement répondant régulièrement à mes paroles. P. (3. 21) participe par de grands éclats de rire à une conversation animée. Au commencement du 4e mois, il répond souvent au chant ou au son du piano par des modulations sans aucun caractère musical. Tout le monde sait combien les cris sont contagieux dans une réunion de nourrissons (1), combien le bruit, surtout celui des voix, stimule l'activité vocale de l'enfant à tout âge, comme il excite le chant des oiseaux en cage.

(1) Cependant des observations méthodiques ont montré que cette contagion n'existe pas au premier mois (Blanton, *Ps. Review*. 1917).

Cette action générale, massive, quantitative, des sensations auditives constitue-t-elle tout l'instinct ? Ne faut-il pas admettre des virtualités plus définies, c'est-à-dire des relations plus précises entre le stimulant auditif et la parole ?

Contre l'idée d'une préformation plus précise, on pourrait déjà citer ce fait clinique, que chez les enfants atteints dans leurs premières années d'hémiplégie droite, par lésion cérébrale, il n'y a jamais d'aphasie ; la région que nous appelons centre du langage est donc *adaptée par l'éducation* à cette fonction ; mais qu'elle vienne à être détruite prématurément, l'adaptation se produit ailleurs : il n'y a donc pas de centre inné de la parole [46].

Peut-on invoquer comme preuve de l'innéité des réactions auditivo-motrices la perfection même de l'imitation chez l'enfant ? Taine [71], parlant de l'imitation de la voix des animaux par l'enfant, montre qu'elle reproduit mieux que celle de l'adulte « l'accent guttural des bêtes elles-mêmes ». Gutzmann s'étant appliqué à acquérir l'art du ventriloque, est surpris de se voir dépassé par son fils âgé de 2 ans, dès ses premiers essais [28]. Tout le monde sait combien l'enfant s'assimile vite les intonations émotionnelles, les inflexions spéciales des parlers locaux et des langues étrangères. Rappelons que dans la théorie que nous discutons, l'instinct ne consiste pas dans une disposition à prononcer certains sons déterminés (jamais on n'a pu mettre en évidence une disposition à prononcer plutôt les sons de la langue parlée par les ascendants) ; mais il consiste précisément dans la subordination étroite et immédiate de l'appareil phonateur à l'appareil récepteur, c'est-à-dire dans l'imitation.

Mais cette perfection de l'imitation implique-t-elle l'existence des mécanismes imitateurs préformés ? Il en serait peut-être ainsi si elle réussissait du premier coup, sans essai ni tâtonnement ; il n'y a pas d'*essai* dans la

première exécution d'un réflexe. Il en est tout autrement si elle procède par correction progressive des erreurs ou fluctuations du début. Il s'agit alors de perfectibilité, plutôt de perfection immédiate. Cette perfectibilité n'est alors que l'expression de la plasticité cérébrale, du pouvoir d'*acquérir* et de se modifier. Les conditions ne sont plus les mêmes pour l'adulte. La formation même des habitudes qui, par un certain côté, facilite l'imitation, par un autre côté limite sa perfectibilité. Le Dantec le remarque lui-même : chez des oiseaux qui, élevés avec des oiseaux d'une autre espèce, imitent leur chant, cette habitude devient un obstacle à l'imitation du chant propre de leur espèce. A plus forte raison, chez l'homme, l'habitude de donner à telle lettre telle valeur phonétique empêche de lui en donner d'autres, dont l'acquisition eût été facile sans l'influence de la première. Un enfant élevé en pays de langue anglaise peut difficilement prononcer l'u français : il doit chercher un son intermédiaire entre *ou* et *i*, et ne sait où le fixer ; les sons familiers, stables, exercent une attraction sur celui qu'il émet : tantôt l'un, tantôt l'autre prédomine. Le même enfant, élevé en France, n'éprouvera aucune difficulté à prononcer cette voyelle. Faut-il dire, dans le premier cas, qu'un mécanisme préformé, liant le son à l'articulation correspondante, est en quelque sorte devenu caduc par défaut d'usage, et n'est-il pas plus simple d'admettre que ce mécanisme n'existait pas ? Il faudrait répéter le même raisonnement pour tous les sons particuliers à toutes les langues et à tous les dialectes, car la facilité avec laquelle l'enfant les imite, quelle que soit leur origine, est un fait d'expérience universelle.

En résumé, en présence d'un son déterminé, l'adulte imite en substituant un autre son, voisin et familier, d'ailleurs difficilement déformable ; l'enfant, bien qu'il procède au fond de la même façon, comme nous le ver-

rons plus loin, est beaucoup moins gêné dans ses progrès par la concurrence d'autres mécanismes déjà parfaits.

Il faudrait aussi fixer avec plus de précision la période dans laquelle se manifestent les aptitudes à l'imitation vocale qu'on attribue d'une manière un peu trop vague à l'enfant. Il y a sans doute de grandes variations individuelles et il est difficile de donner un schéma tout à fait uniforme. On pourrait cependant distinguer quatre phases :

1° Dans les cinq premiers mois, il n'y a aucune apparence d'imitation, si l'on en excepte les faits d'un caractère tout à fait exceptionnel que nous signalons plus loin.

2° A partir de ce moment commence une seconde période qui se caractérise à la fois par l'impuissance de l'imitation, si on la juge par ses premiers résultats, et par les progrès obtenus par d'incessants efforts. Retenons deux faits remarquables peu compatibles avec la doctrine de l'imitation instinctive.

D'une part, il est très difficile pour l'observateur de noter les premiers sons obtenus dans les exercices vocaux spontanés, parce qu'ils sont souvent étrangers à la phonétique spéciale de notre langue. La fin de la première année et le commencement de la deuxième présentent un grand accroissement du nombre des mots, mais l'imitation au point de vue phonétique est encore très infidèle et très maladroite.

D'autre part, même dans la période des premiers mots, il y a un écart parfois considérable entre l'original et la copie. On hésite à qualifier d'imitation certains essais. On connaît les controverses au sujet des « créations verbales » de l'enfant, qu'on avait admises un peu trop largement au début, et qui paraissent se ramener, dans bien des cas, à des copies méconnaissables du langage des

grandes personnes. Chacun sait combien il est difficile à un étranger de comprendre un tout petit enfant : les mots imités ne sont reconnus comme tels que dans le cercle étroit des familiers.

3° La troisième période, qui ne commence guère qu'au cours de la seconde année chez les enfants les plus précoces, est celle du triomphe de l'imitation (bien qu'il lui reste des progrès à accomplir). C'est la période de l'écholalie où l'enfant répète immédiatement les mots entendus une seule fois, compris ou non, les fins de phrase, etc. C'est celle où il assimile rapidement les accents locaux dans les changements de milieu, et où il substitue à la diction monotone du début une élocution plus variée et souvent remarquable par la justesse de l'inflexion émotionnelle (P. 16 mois).

Schäfer [58] en donne un exemple très net. Ses enfants, qui parlaient le *hochdeutsch*, passent deux mois de vacances en Franconie ; l'aîné (3 ans 3 mois) prend l'accent local (*ei* remplacé par *a* dans certains mots), et même le généralise. La prononciation vicieuse s'installe en cinq ou six semaines et disparaît rapidement après la fin de la villégiature. On ne constate rien de semblable chez sa sœur âgée de deux ans ; mais l'année suivante, à l'occasion d'un nouveau séjour, elle prend à son tour l'accent. J'ai constaté des faits analogues chez mes enfants un peu plus âgés, à l'occasion de séjours de vacances, où ils prenaient rapidement l'accent de l'Est de la France (parler nasal, r roulé, son fermé des voyelles).

4° Enfin, dans une dernière période, l'empire des habitudes tend à s'opposer à de nouvelles acquisitions : la prononciation se fixe de plus en plus. Chez l'écolier, l'acquisition d'un double système phonétique dans l'apprentissage d'une langue étrangère est déjà difficile, alors qu'il eût été un jeu dans les premières années.

Tous ces faits se concilient mal avec l'hypothèse d'un

déterminisme inné et précis. L'appareil auditivo-moteur n'est pas le phonographe enregistreur dont parlait Le Dantec. Si, d'une manière générale, les excitations d'origine auditive tendent à stimuler le mécanisme de la parole, il faut, pour comprendre comment ce déterminisme se précise, faire appel à d'autres causes que l'instinct.

II

C'est par ce que Baldwin [1] a décrit sous le nom d'imitation de soi-même ou réaction circulaire qu'il convient de commencer cette étude. La voix est d'abord une réaction très différenciée de la vie affective ; mais des sensations en résultent, tactiles et kinesthésiques d'une part, auditives de l'autre. L'enfant va chercher à reproduire ces divers effets. De là les exercices vocaux spontanés (lallen, krähen), qui constituent la première étape de son éducation vocale.

Ces produits spontanés de la gymnastique vocale de l'enfant sont extrêmement variés : il est impossible de les transcrire. Je préfère m'en tenir au témoignage de phonéticiens exercés à noter les valeurs spéciales des sons. Le krähen est décrit par M. Ronjat (57] « cette période pendant laquelle peuvent apparaître tous les sons que peuvent donner tous les organes vocaux dans toutes les positions et toutes les variétés de mode et de points d'application ; des sons qui ne reparaissent plus jamais au cours de la vie du sujet, à partir du moment où il cherche à reproduire ce qu'il entend dire aux grandes personnes ». M. Meringer a noté chez ses enfants « une variété de sifflantes comme en ont les langues slaves, des sons mouillés et nasaux comme ceux des langues africaines ». « Dans cette période, dit Gutzmann (30], apparaissent les claquements des Hottentots, les sons

gutturaux des langues sémitiques, des sons inspiratoires et expiratoires, etc... »

Ces sons ne sont pas subordonnés d'abord à la représentation auditive. Ceux qui sont l'expression de mouvements affectifs ne s'en affranchissent jamais complètement. L'enfant ne semble pas pouvoir les reproduire en partant de la pensée de tel ou tel son. Il joue de sa voix comme un musicien novice qui s'amuserait à frapper sur un clavier sans être capable de reproduire les sons, après avoir déplacé la main, par le seul souvenir de leur qualité acoustique. Et ceci montre, croyons-nous, l'insuffisance de la conception ordinaire d'après laquelle il se créerait automatiquement une association réversible entre l'effort vocal et son effet auditif. Si cette manière de voir était vraie, l'éducation devrait résulter beaucoup plus directement des premières vocalises. Nous croyons, au contraire, que le souvenir du son ne devient moteur qu'après avoir présidé aux efforts de l'enfant pour le reproduire, efforts dont il contrôle le résultat et dont il finit par devenir la cause. En d'autres termes, si l'on se reporte aux conceptions de Baldwin, le fait correspond moins à son imitation simple qu'à son imitation persistante, ou recherche d'un certain effet par des tâtonnements contrôlés par un souvenir.

On connaît la tendance des enfants au redoublement. Au début, la parole n'est que la répétition assez monotone de quelques sons, qui forment de longs monologues (*eu, eu, eu.*) Dans une phase plus avancée, de véritables syllabes sont doublées ou triplées (*papa, papapa... tata, coco, caca, lolo*), ou bien la même voyelle est répétée avec une consonne intercalaire (*a a, apapa, adada*) ; ou enfin la même consonne est conservée avec variation de la voyelle (*tita, a ita*). Nous arrivons ainsi à la période des premiers mots significatifs, où cette habitude se continue, et l'on sait que le langage enfantin caractérisé par ces redou-

blements n'est pas un produit artificiel de l'imitation, mais qu'il est bien plutôt universellement imposé par l'enfant à son entourage.

L'explication de ce phénomène peut être cherchée de différents côtés. L'activité neuro-musculaire a d'abord une tendance à la forme rythmique. De plus, il est conforme aux lois physiologiques d'admettre que l'appareil qui vient de fonctionner demeure plus excitable, comme si son activité avait eu pour effet de vaincre une certaine inertie. Il est plus facile de répéter que de modifier l'adaptation des organes. De là les phénomènes d'assimilation qui continuent le redoublement quand l'enfant s'essaye à prononcer des mots disyllabiques. Ces tendances apparaissent chez l'adulte dans la parole rapide, dès que l'automatisme coordinateur devient insuffisant. Il faut en rapprocher le bégaiement, les faits connus sous le nom de persévération dans les troubles du langage.

Mais il y a dans le redoublement bien autre chose que cet effet d'inertie, de simplification, de tendance au moindre effort. Le son produit est pour l'enfant une perception intéressante, à valeur affective. Il ne tarde pas à agir comme un stimulant qui s'ajoute à la cause quelconque de la première émission de voix et bientôt se substitue à elle : c'est un jeu de plus en plus conscient. Quand l'enfant devient maître du son, il prend plaisir à le répéter, il le place partout, de là des modes passagères et tyranniques. Le nouveau son s'intègre en parasite à des mots où il n'a pas de raison d'être. P. à 15 mois, s'exerçant à imiter l'*r* final, s'amuse à le placer à la fin de tous les mots. Il dit non seulement peur, voir, boire, mais papa*r* pour papa, Ame*r* pour Ahmed, Po*r* pour Paul, et si quelques-uns de ces exemples peuvent s'interpréter comme transcriptions de sons difficiles (mais non impossibles à cette époque), il n'en est pas de même du premier (papa*r*). L. Bloch [6] cite quelques exemples de ce genre (papa*t* ou

papa*p*). On pourrait en trouver même chez des enfants beaucoup plus âgés.

C'est sans doute la subordination tardive de la réaction vocale à la perception auditive qui explique un fait assez paradoxal. On trouve dès le début, dans les vocalises, des sons que l'enfant semble avoir une certaine peine à imiter plus tard. On a cherché l'ordre chronologique d'apparition de différentes consonnes. Mais c'était poser la question d'une façon ambiguë. Des sons comme g, r, br, cr, l, qui existent dans les vocalises précoces chez nos enfants, paraissent éliminés dans les premiers mots : ils sont omis ou sont remplacés par des substituts. L'r final ne reparaît chez P. qu'au quinzième mois, après avoir été remplacé par une aspirée ou un allongement de la voyelle précédente, tandis que l'*r* intervocalique était supprimé ou remplacé par *n*. Et cependant, toute sorte de variétés d'*r* existaient dans le babillage des premiers mois. Plus caractéristique encore est le *g* qui ne reparaît qu'à dix-sept mois, alors qu'il était une partie essentielle des premières émissions de voix. M. Grammont pense que certains sons précoces sont pour l'enfant un objet de prédilection, à cause des sensations tactiles énergiques qui les accompagnent. L'enfant reproduit à la fois ce qui s'entend et ce qui gratte ou roule (d'où les termes expressifs de krähen et de lallen).

S'il cherche la sensation tactile, il est naturel qu'il n'arrive à la commande auditive qu'avec un nouvel effort. Il est certain qu'il y a beaucoup de gutturales au début et qu'il se produit plus tard un déplacement, de l'arrière vers l'avant de la bouche, du point d'occlusion du conduit aérien ; les gutturales s'effacent alors devant les dentales et les labiales. (Cette loi n'est pas absolue : le son k n'a jamais cessé d'être prononcé chez nos deux enfants, malgré la substitution fréquente du t —). Il se peut que le phénomène soit en rapport avec l'irritation locale de

la dentition. Pendant trois mois, chez P, il y a prédominance des sons *gh*, *rh* ; puis assez brusquement ils deviennent rares et cèdent la place aux labiales et aux dentales. A ce moment, l'enfant a les gencives gonflées et irritées ; il y applique constamment la langue ou la maintient entre les lèvres ; il produit une vibration continue intraduisible pp... bb... ptt..., les lèvres tendues en avant, avec projection de gouttes de salive. Bientôt il prononce pap, mam, ata ada... Les deux enfants ont donné exactement le même spectacle et au même âge.

On peut donc admettre que cette gymnastique vocale est déterminée, au début, par diverses sensations. Quoi qu'il en soit, ces exercices contribuent tôt ou tard, à établir une commande auditive de plus en plus précise de la voix. Cette affirmation ne tranche pas, à notre avis, la question si controversée du langage intérieur. La parole est-elle une sorte de répétition d'une voix intérieure constituée par des images auditives ? C'est certain dans quelques cas, mais ce n'est pas sans doute nécessaire. Toute espèce de substitut peut jouer le rôle des images auditives ; le plus souvent c'est la pensée des objets et des situations qui suscite directement l'automatisme verbal. Mais l'image auditive a joué un rôle nécessaire dans la constitution de ce mécanisme.

Il faut aussi préciser en quel sens cette imitation de soi-même est quelque chose de volontaire, et nous souvenir des principes posés à ce sujet dans la première partie. Vouloir, au sens rigoureux du mot, ne s'applique qu'à ce qu'on sait pouvoir obtenir, parce qu'on s'est déjà rendu maître de l'acte. Au début, le son intéressant, retrouvé, sera reconnu, puis cherché, de sorte que les sons suivants apparaîtront comme échecs ou réussites et que la volonté d'imiter se caractérisera peu à peu par les progrès mêmes de l'imitation.

III

Que faut-il pour que l'enfant puisse imiter la voix des *autres* ? Puisque le son de sa propre voix n'affecte pas son organe auditif d'une manière essentiellement différente des sons qui ont une origine extérieure, on conçoit qu'une fois la réaction circulaire amorçée, ceux-ci puissent mettre en action tout le mécanisme. Il est à prévoir que l'imitation ne sera d'abord possible que pour les sons que l'enfant a prononcés de lui-même et qui lui sont familiers : c'est beaucoup plus tard qu'elle deviendra formatrice de nouveaux phonèmes.

Cependant, même sous cette première forme, elle échoue pendant longtemps, même quand on s'applique à imiter la voix de l'enfant. L'expérience réussira beaucoup mieux si on prononce un son familier *aussitôt après* que l'enfant vient de le prononcer lui-même. Je l'ai souvent noté au 5e mois, en essayant de faire répéter les sons les plus fréquemment émis à cette époque (ata, atita, tata, etc.) Preyer [54] a fait sur ce sujet, chez un enfant tardif, de nombreuses expériences. L'imitation, dont les débuts dataient du 10e mois, était encore très imparfaite au 14e mois ; mais « par opposition à ces répétitions im-« parfaites, il faut noter, dit-il, la précision du perroquet « avec laquelle se répètent certaines syllabes, spontané-« ment prononcées par l'enfant et que je répète devant lui, « aussitôt qu'il les a parlées (1) ». On comprend, en effet, que la perception de la parole d'autrui ne fait que s'ajouter à la tendance latente à la répétition qui vient de la perception auditive du premier son. L'imitation d'autrui se développe sur un terrain préparé par la tendance à l'imi-

(1) Preyer, *L'âme de l'enfant*, p. 384.

tation de soi-même. Il n'en serait pas de même, à ce stade de différenciation imparfaite, pour une excitation, même familière, qui se heurterait à l'inertie d'appareils inactifs.

Les mêmes considérations expliquent aussi qu'à la place du son qu'on cherche à provoquer, on en voit surgir souvent un autre, parfois assez éloigné, mais qui a été répété dans les expériences précédentes.

A quel moment commencent les premières imitations et quelles sont les conditions de leur développement ?

Chez l'un de mes enfants, j'ai pu constater nettement, dans une période de deux semaines (de $2^m,11$ à $2^m,26$), des imitations portant sur les principaux sons familiers de cette époque (*ghe*, *pou*, *re*). Dans les expériences, on changeait l'ordre des syllabes. L'enfant fixe les yeux sur la personne qui parle (sa mère ou moi) et sourit. Il faut attendre quelquefois 5 à 6 secondes en répétant la syllabe pour obtenir un résultat : mais l'imitation n'est pas douteuse.

Ainsi (2. 11), une première expérience donne des résultats positifs avec les trois sons : *ghe*, *pou*, *re* ; mais il n'est pas toujours disposé à répondre. Trois jours après, ces sons, prononcés successivement par moi, sont immédiatement répétés. Cinq jours plus tard, la même épreuve réussit encore ; quelques minutes après, même succès en changeant l'ordre des syllabes. Le lendemain deux nouvelles épreuves ont le même succès (les sons étant prononcés par la mère), mais dans la seconde, il substitue *re* à *pou*. Trois jours après, je note que bien que ces mêmes phonèmes reviennent par longues séries dans le bavardage spontané, il est difficile d'en obtenir la répétition.

La plupart des observateurs ont noté beaucoup plus tard la première imitation vocale (Preyer à 10 mois, Major à 9 mois, Lindner à 8 mois. Darwin craint de s'être trompé en la constatant à 4 mois, Baldwin ne l'a pas trou-

vée pendant les trois ou quatre premiers mois). Cependant Stern [68] a fait une observation tout à fait comparable à la nôtre : il a noté à deux mois et demi qu'il était possible de faire répéter à l'enfant les deux premiers sons de son vocabulaire spontané (Erre, erre et kra-kra). Un autre exemple est donné par Scupin [61] Son fils à sept semaines regarde attentivement sa mère qui émet les sons qu'il a l'habitude d'articuler spontanément *a, a, brr, bu.* Il remue les lèvres, sourit, après qu'on lui a répété plusieurs fois *a-brr*, et après quelques mouvements silencieux des lèvres, il prononce avec un grand effort : *a-brr.*

Des observations de ce genre ont été faites par Ferretti sur un bébé de trois mois [24] ; par Dix à trois et quatre mois.

On s'explique que ces imitations précoces aient passé inaperçues ou aient été considérées comme douteuses. Elles sont, en effet, tout à fait exceptionnelles. On se tromperait complètement en les prenant pour le point de départ d'un courant d'imitation important. Après les expériences mentionnées plus haut, mes tentatives pour les reproduire ont échoué. C'est seulement au 5e mois que j'obtins de nouvelles imitations en m'adressant à des sons qu'il vient de prononcer (ata, atita, etc.). A la même époque, il imite le bruit d'un baiser ; puis au 6e mois, un autre son (bô). Mais nous entrons dans une nouvelle phase, celle des premiers *mots* significatifs imités.

Ces premières imitations « sporadiques » (Stern), sont intéressantes parce qu'elles montrent que le mécanisme sensori-moteur dérivé de la réaction circulaire peut jouer dès cette époque. Mais pourquoi les progrès seront-ils si lents ?

Pour que l'imitation puisse se généraliser, deux conditions doivent être remplies, d'ailleurs pratiquement solidaires l'une de l'autre. Il faut que par le développement de la perception auditive, le phonème devienne une sorte

d'objet reconnaissable, malgré les différences de timbre, de hauteur, et qu'il tende à se détacher de la continuité sonore dans laquelle il est donné. Il faut, d'autre part, qu'il devienne un signe compris, et qu'il acquière par là un intérêt supérieur à celui d'un simple bruit vocal. Les deux conditions sont en fait inséparables. La perception du phonème se précise en même temps qu'il acquiert une valeur symbolique. Il nous faut donc étudier le développement de *la perception auditive différenciée.*

La sensation auditive existe dès que la surdité normale du nouveau-né a disparu. Il y a des réactions au son le 4e jour. Dès le 5e, la tête tourne, comme pour chercher l'origine du son. Cependant cette fonction d'orientation au son se perfectionnera très lentement ; ce n'est qu'au début du 4e mois qu'elle sera rapide, régulière et sûre. Elle permettra de mieux percevoir la voix et de fixer le visage de la personne qui parle. C'est l'époque où commence la perception différenciée du langage, qui va ouvrir la voie au grand courant d'imitation de la fin de la première année et du commencement de la deuxième.

L'antériorité de la reconnaissance des mots sur leur prononciation dans la parole spontanée ou imitée, peut se manifester par les réactions dont ils sont les signes.

L'attention à des sons déterminés se manifeste au 2e et au 3e mois, par l'arrêt de certains açtes, l'expression de la physionomie, le sourire, etc. L'attitude montre que les voix familières sont reconnues, même quand la personne n'est pas vue (L. 2.13. P. 3.2). Le mot *papa* est reconnu par L. au 2e mois, par P. au 4e (3.15). Puis viennent au 4e mois : *Paulic* (son nom), *téter*, *l'autre* (sein) ; au 5e mois, *maman*, *grand frère.* A partir de ce moment se développent des jeux où l'enfant obéit à la fois aux gestes, à la mimique et à la voix : rapidement la voix devient prépondérante ; les jeux sont réglés par la parole sans que les gestes ou la mimique aient besoin d'inter-

venir. L'enfant connaît une petite chanson dont les derniers vers le font rire : on observe peu à peu une anticipation du rire pour les vers précédents. Il agite la main quand on dit : *Adieu* ! se soulève sur le bras quand on dit : *Dancing* ! *un, deux, trois* ! (L. 5 m.) réagit correctement aux ordres suivants : *Embrassez* ! Tirez *la barbe, les cheveux* ! *Grondez-le* ! Faites *les marionnettes* ! Son regard se porte sur la personne ou l'objet, quand on lui dit : Où est *papa* ? *grand frère* ? *Raymonde* ? *le tété* ? *le feu-feu* ? *le minous* ? le *dada* ? la *cocotte* ? Elle réagit par un effort approprié (aidée) quand on lui dit ! *Venez* ! *assis* ! *debout* ! quand on parle d'aller *néner* (promener), quand on lui dit : *Faites la petite vieille* ! ou *Qu'elle est belle* ! etc. Il faut noter que ces mots, d'abord reconnus dans la bouche d'une personne déterminée, le sont maintenant dans celle d'autres personnes. La valeur du signe verbal est devenue indépendante de la hauteur, du timbre, des qualités individuelles de la voix, et sans doute des multiples circonstances auxquelles il était associé au début.

En regard de ce développement de la perception auditive des mots, nous ne pouvons mettre jusqu'au 7e mois, qu'un petit nombre de sons imités. *Papa* compris par L. depuis l'âge de 3 mois, ne sera prononcé qu'au 7e mois, en même temps que *tata*, *tété*, et *man*. Ces 4 mots, pour les deux enfants, représentent au 6e mois tout le vocabulaire reproduit ; il n'est, comme on le voit, qu'une faible partie du vocabulaire connu à la même époque. En poursuivant cette étude dans la seconde partie de la première année, on verrait encore s'accentuer la différence. La difficulté serait ici d'estimer exactement le vocabulaire connu.

Chez l'enfant de Preyer [54], dont la parole a été très lente, du 12e au 18e mois, se place « un commerce unilatéral par la parole », l'enfant comprend beaucoup de mots, mais parle peu et n'arrive que d'une façon accidentelle à répéter ce qu'il entend (*papa* est répété pour la

première fois au cours de la 2e année), bien qu'il soit soumis par son père à des exercices fréquents et que quelques mots de son vocabulaire spontané soient visiblement imités. Au dix-septième mois il distinguait les mots suivants de sonorité assez voisine :

Uhr Schuh Stinn Nase Bart Heiss Schulter
Ohr Stuhl Kinn Blasen Haar Fleisch Fuss.

Il ne répétait encore aucun de ces mots (sauf heiss).

Stern [68] qui emploie dans un sens plutôt restreint le terme de compréhension du langage, constate qu'un léger écart existe entre les premiers mots compris et parlés. Mais dès que les deux fonctions commencent à exister, les progrès de la première sont beaucoup plus rapides que ceux de la seconde. A l'âge d'un an et trois mois, l'un de ses enfants comprenait trois fois plus de mots qu'il n'en prononçait. A un an et six mois, la différence est encore plus marquée. A un an et huit mois, il devient impossible d'estimer le nombre des mots compris.

On peut remarquer qu'il en est de même pour la musique. Les réactions de L. à la chanson des « petites marionnettes » sont antérieures de deux mois aux premières imitations de chant ; j'ai vérifié que, dans ce cas, le chant est reconnu sans le secours du geste ni des paroles (L. 6, 15)

En résumé, la perception auditive différenciée, dont on peut juger par le comportement de l'enfant, doit toujours être en avance sur la parole, elle est une condition de l'imitation qui reste subordonnée à ses progrès. D'ailleurs les deux fonctions de la compréhension du langage et du développement de la perception auditive sont inséparables. Le mot n'a pas seulement un intérêt sensible, musical ; l'enfant ne distingue guère que les mots auxquels il prête une signification. Le développement de l'imitation ne peut devancer celui de l'intelligence ; il ne suffit pas qu'une fonction soit possible, il

faut encore que son exercice réponde à un intérêt ; le pur psittacisme serait insuffisant pour nourrir l'imitation.

Mais ce n'est pas encore tout. La valeur symbolique du mot n'est pas une condition suffisante du développement de la parole. Chez certains enfants l'écart entre le langage compris et parlé reste beaucoup plus grand. Les uns comprennent tout, mais ne parlent spontanément que très tard et d'une façon assez soudaine [21]. D'autres n'arrivent à parler que par une éducation artificielle (audi-mutité). On les prend pour des sourds-muets, et cependant ils réagissent à la parole, obéissent à des ordres verbaux, désignent les objets qui leur sont nommés, et par ailleurs ne se comportent pas toujours comme de véritables débiles. Ces faits de retard normal ou anormal de la parole sur le langage compris réduisent à sa juste valeur l'idée souvent émise que l'habitude de la parole, par une sorte d'accompagnement moteur, rendrait la perception auditive distincte. Il faut, sans doute, voir dans cette formule l'exagération d'une idée juste.

L'écart anormal, et dans les cas extrêmes, le mutisme qui en résulte, lorsqu'il ne relève pas de conditions physiques locales défavorables (végétations, gonflement des amygdales), vient d'une paresse spéciale ou générale. Il coïncide souvent avec un retard analogue de la marche. Il faut stimuler l'enfant à marcher et à parler ; faire naître artificiellement ce plaisir du jeu de la parole qui existe chez l'enfant normal ou précoce et que l'instinct de l'éducateur cherche à développer. Les premiers mots qu'on adresse à l'enfant ne sont pas seulement des invitations à percevoir, à diriger son attention ou à réagir, mais aussi des invitations à reproduire la parole ; on encourage d'ailleurs son initiative de bien des façons (caresses, rires, marques d'approbation) ; cela se voit nettement à propos des premiers mots et de leur fixation. Le

retard est un phénomène de passivité morale et physique qui dépend en partie de l'activité intellectuelle générale, en partie du caractère de l'enfant, de la disposition à s'affirmer et à participer (en témoin plutôt qu'en acteur) à la vie scoiale. Ceci nous confirme dans l'idée que l'imitation verbale est une tâche qui exige un effort, plutôt qu'un phénomène de pur automatisme.

IV

Nous avons vu que l'imitation porte d'abord sur les sons que l'enfant s'est rendus familiers par ses exercices personnels. A quel moment devient-elle éducatrice, en faisant produire des sons nouveaux étrangers au vocabulaire spontané ? La question n'est pas aussi claire qu'elle peut le sembler d'abord.

Plusieurs auteurs ont cherché à noter la première imitation d'un mot nouveau. Leurs indications sont peu comparables : les uns notent le moment où il suffit de prononcer un mot devant l'enfant pour qu'il puisse le répéter correctement ; d'autres ont signalé des imitations spontanées et capricieuses, ou compatibles avec des déformations profondes du mot. Ainsi Preyer [54] note la première reproduction d'un mot nouveau à 15 mois : cependant dès l'âge de 11 mois on pouvait reconnaître dans une combinaison spontanée (Akkee Prayer), une déformation du nom de l'enfant (Axel Preyer). Ajoutons qu'il est bien difficile d'affirmer que le son est vraiment nouveau, personne ne pouvant prétendre enregistrer le caquetage spontané par lequel l'enfant s'exerce à la parole et qui continue à jouer assez tard un rôle important (chez L. jusqu'à seize mois). Faut-il, d'autre part, voir des imitations dans les premiers « dialogues » où l'enfant répond à sa manière, sans qu'on puisse distinguer un

mot réel, mais avec des intonations exactes (chute de la voix à la fin des phrases, ton narratif, interrogatif), qui contrastent si vivement avec le débit monotone des premiers mois ? (fin de la première année).

Ce qui complique la question, c'est qu'à partir d'un certain moment, et sans doute d'assez bonne heure, l'imitation n'est plus la copie immédiate du modèle qui vient d'être offert. L'enfant imite *de mémoire* : il est très difficile de dire, quand un mot ou un son nouveau apparaît, quelle est la perception qui lui a servi de modèle. Il s'agit souvent d'impressions déjà anciennes ; il s'est produit un enregistrement qui se révèle tardivement par le contrôle qu'il exerce sur les premiers essais de langage, alors que des impressions plus neuves sont moins agissantes. Tel est le cas de cet enfant élevé d'abord par une nourrice italienne et qui, commençant à parler un mois après le départ de celle-ci, mêle une phonétique italienne à un vocabulaire français qu'il tient de ses parents.

Le problème des créations dues à l'imitation revient pour nous à savoir comment se fait la différenciation, la correction progressive des premiers essais. Les efforts pour se conformer au modèle extérieur ne diffèrent pas essentiellement de ceux qui tendent à reproduire un son accidentel par imitation de soi-même. On répète à l'enfant le mot qu'il a mal prononcé, et par là on précise et on renforce le souvenir auditif ; il se produira donc une élimination progressive des erreurs et une sélection des mouvements qui ont donné un résultat semblable à ce souvenir. Le nouveau terme, une fois acquis, sera bien exposé à des fluctuations ultérieures, mais par de nouvelles et incessantes confirmations il tend à se fixer. Ce qui distingue l'imitation des autres, c'est l'intérêt plus grand du modèle qu'elle propose ; par l'association avec l'acte et avec la personne, le mot prend une valeur de prestige supérieure à celle des productions spontanées. D'autre

part, par sa fixité, le phonème se distingue des productions éphémères et mouvantes du babillage spontané. Comme tous les faits sociaux, l'imitation des autres est une *discipline*. Il y a bien, comme nous l'avons vu, une certaine volonté de reproduire un son déterminé dans les premières vocalises ; mais c'est une volonté capricieuse sans stabilité ni persévérance, avant l'influence du conformisme social.

Le son modèle n'a d'abord qu'une fonction de contrôle. L'effort impuissant pour imiter ne pourra donc d'abord que susciter les réactions habituelles qui ressembleront le plus au modèle proposé.

A 6 mois, L. n'imite encore aucun mot ; mais elle se livre, dans son babillage incessant, à de longues séries de ta ta ta.. dada da... qui vont d'une part déterminer le choix des mots qui peuvent être imités, d'autre part agir sur le sens dans lequel ils vont être déformés. Le premier mot prononcé est *téter*, déformé le plus souvent en *dédé* (commencement du 7e mois). Le cri du mouton : *Bê*, devient *dé* (nom générique de tous les quadrupèdes). Un jour, elle imite son propre surnom (Zette) : *Tet* ! Un grand nombre d'actes sont accompagnés de : *Dé* ! *da* ! *dida* ! qui deviennent ensuite *dom* ! (expression qui signifie donne ! mais a aussi un sens beaucoup plus étendu). — *Dada* (cheval), *dédé* (déformation personnelle de dodo, dormir). *Dadame* ! (la dame), se rattachent à la même série.

Papa (8e), un des premiers mots prononcés, devient le chef de file d'une autre série : *Pas. A pas* (négation), *pépée* (poupée), *pipi* — *papo* (chapeau), *papier*, etc.

De même *bonbon* (10e mois), donne *ba ba*, *ban-ban* — *bobo*, *bon*, etc. Ou encore : *nénin*, ou *nin-nin* (8e mois), mot à sens très étendu, donne *maman*, *main-main*, *main*, *ama* et *mamamm* (fromage) et donne d'autre part *néné* (promener), *nini* (enfant), etc...

Ainsi des sens très différents s'attachent à des vocables que l'enfant prononce de la même manière et qui ne se différencieront que plus tard, bien qu'il perçoive certainement les différences entre les mots, maladroitement imités, auxquels ils se rapportent.

Si des mots sont immédiatement imités, on constate qu'ils faisaient partie des sons du vocabulaire antérieur, ou qu'ils sont déformés par assimilation avec des sons familiers. Il en est ainsi pour *ati* (assis !) et *ata* (à table) qui sont répétés par L. (12 mois), après une seule audition, mais qui faisaient partie des exercices spontanés de cette époque (ati, ata, atita, etc.).

De même chez P. (12 mois), beaucoup de mots se groupent autour de quelques types, dont ils semblent s'être peu à peu différenciés.

1° *pa* (papa), *pain-pain*, *papo* (chapeau), *papou* (sa soupe), *popo* (pot, ou pomme).

2° *Bain*, *ba* (balai), *bo* (brosse), *bou*, *mba* ou *aba* (embrasser).

3° *Maman*, *nin-nin*, *gnian-gnian*, *néné*...

Ainsi, au début, il était presque impossible de distinguer : *pain-pain*, *papa*, *papo*...

Plus tard ces séries se développent de telle sorte que des mots comme *ba.* désignent successivement : le balai, le bas, là-bas, la boîte, la banane, le bois, etc...

Notons encore l'influence de *A pu* (il n'y en a plus), sur *A peu* (Il pleut), *A pou* (la poule)...

Tape ! nouvellement appris, réagit sur *papo* (chapeau), plus ancien et le transforme en *tapo* (13e mois), *cop-cop* (coupe, coupe, les ciseaux), réagit sur l'imitation de : ça pique, qui devient *kip-kip* ou *kik-kik*, etc...

Ainsi, à côté du modèle immédiatement offert par le mot entendu ou par celui dont l'enfant évoque le souvenir, se fait toujours sentir l'influence des vocables familiers que le premier rappelle par sa sonorité. Ces deux

influences se combinent dans l'imitation de l'enfant. La perception ou l'image est précise ; mais autre chose est de distinguer de manière, par exemple, à réagir correctement à un mot, autre chose de distinguer de façon à pouvoir reproduire : la seconde manière de percevoir implique le jeu d'habitudes spéciales.

Revenons encore une fois à la question posée dans le chapitre précédent : pourquoi les progrès de l'imitation sont-ils si lents ? C'est qu'elle implique la différenciation de la perception auditive, liée elle-même dans une certaine mesure à l'intelligence du langage, qui lui donne une raison d'être ; c'est aussi qu'elle s'appuie sur un certain intérêt à parler qui a besoin d'être stimulé. Mais pour rendre pleinement compte de l'écart des deux fonctions, il faut ajouter que la facilité de l'imitation, et jusqu'à un certain point la conscience de pouvoir imiter, *sont fonction de la richesse de la parole déjà acquise* : ceci résulte du rôle que nous venons d'attribuer aux habitudes antérieures. Au début, la distance est parfois si considérable qu'on hésite à affirmer l'intention d'imiter, et cependant déjà la parole d'autrui agit comme stimulant de celle de l'enfant. A la fin (troisième année), l'enfant reproduit immédiatement un mot nouveau, dont tous les sons élémentaires lui sont déjà familiers, puisqu'ils existent dans d'autres mots de son vocabulaire. Dans l'intervalle, chaque nouveau son dont il se rend maître, n'est d'abord qu'une déformation d'acquisitions plus anciennes ; plus le vocabulaire est pauvre, moins il fournit de ressources pour une imitation qui ne peut être que très lointaine, et qui généralement ne sera même pas tentée.

L'imitation n'est donc pas le phénomène simple dont parle Le Dantec. C'est une transposition, une traduction de ce que l'enfant entend, dans la phonétique qui lui est familière. On ne peut mieux la comparer qu'à ses dessins. Il traduit le modèle par le symbole qu'il sait reproduire

(c'est un bonhomme, une tête, une main), cherchant toujours à réduire au minimum l'effort pour copier exactement. Du moment que le symbole est compris, accepté par l'entourage, il remplit son office. De même, plus tard, l'enfant (et aussi l'adulte peu cultivé), est incapable de rapporter exactement la parole entendue. Il traduit en croyant répéter. De même encore, un enfant bilingue [57], rapportant à sa mère qui parle allemand, les paroles de son père qui parle français, n'a même pas une conscience claire de ce bilinguisme.

Ainsi, au fond, la différence établie précédemment, entre l'imitation de l'adulte et celle de l'enfant, n'est pas profonde. C'est une différence de degré. L'influence des habitudes, l'attraction par l'acquis antérieur sont, dès le début, à la fois un moyen et un obstacle ; chez l'enfant le premier aspect prédomine, chez l'adulte c'est le second. Aussi l'enfant se corrige-t-il, surtout si on stimule sa paresse. M. Grammont le montre essayant de rendre un son par divers substituts qui sont pour lui deux essais de reproduction d'un modèle qu'il n'atteint pas. M. Ronjat note qu'à partir du seizième mois, le système d'articulations du mois précédent, dont il avait constaté la fixité, est ébranlé par la comparaison constante entre les phonèmes émis et les phonèmes entendus. Les mots anciens sont tantôt maintenus, tantôt refaits, les mots nouveaux présentent tantôt des phonèmes assimilés, tantôt des phonèmes répétés tels qu'ils ont été donnés. M. Bloch [6] montre que cette correction a lieu même pour des mots qui vraisemblablement n'ont pas été présentés de nouveau à l'enfant, depuis que sa prononciation s'est modifiée : c'est l'analyse rétrospective d'un souvenir auditif exact, au moyen des nouvelles habitudes.

On va dans cette voie plus ou moins vite, ou plus ou moins loin. Quand nous apprenons à parler une langue

étrangère, nous nous arrêtons dans la recherche de la correction, soit quand nous arrivons à nous faire comprendre, soit quand nous sommes à l'abri du ridicule ou de l'hostilité, soit lorsque nous arrivons à dissimuler même notre origine. De même certains enfants s'attardent paresseusement dans les formes incorrectes de la prononciation enfantine, d'autres progressent vite, peut-être parce qu'ils sont plus sensibles à la musique de la langue, mais aussi parce qu'ils subissent de bonne heure le prestige d'une élocution noble ou supérieure.

Cette loi s'applique à tous les aspects de l'acquisition du langage. L'imitation d'une phrase ou combinaison de mots n'offre pas un problème essentiellement différent de celui de l'imitation d'un mot : il s'agit toujours de corrections progressives. Nous avons signalé chez L., avant même la reproduction de mots isolés, des sortes de « phrases » avec des intonations caractéristiques ; plus tard elle intercale les quelques mots qu'elle connaît dans des phrases formées avec des sons de « remplissage », bredouillés indistinctement (12e mois). Enfin l'ensemble évolue vers une forme plus correcte, où les mots accessoires de la phrase se dessinent de mieux en mieux. Chez les enfants qui parlent longtemps par mots isolés, on a l'impression que le mot (réduit parfois à une syllabe ou à des voyelles), est une copie très écourtée d'une phrase ou d'une locution dont l'élément accentué ou familier subsiste seul, et qui se complètera plus tard à mesure que l'imitation sera moins impuissante.

Ainsi se précise notre critique de la théorie de l'instinct. L'imitation se différencie peu à peu à partir de réactions plus banales à la perception auditive de la voix humaine. L'influence de la forme des sons proposés en exemple est d'abord trop restreinte pour donner à l'observateur, et au sujet lui-même, l'impression d'une imitation satisfaisante. Les longs tâtonnements par les-

quels la parole s'achemine vers sa forme correcte nous montrent toute la distance qui sépare les deux fonctions de la représentation : *contrôle* et *régulation directe* des actes.

V

Jusqu'ici nous avons étudié la régulation de la voix par l'oreille : demandons-nous maintenant si la vue s'associe à l'ouïe dans cette fonction.

Certains auteurs lui font jouer un rôle considérable. Onufrowicz (1) admet qu'au début l'enfant ne peut répéter un son si on l'émet derrière lui. D'ailleurs l'influence de la vue se constate quand nous apprenons à prononcer une langue étrangère. « Pour apprendre à prononcer le th. anglais, dit-il, le son ne suffit pas, nous *regardons* comment il faut placer la pointe de la langue par rapport aux dents et aux lèvres. » Les premiers mots appris par l'enfant sont toujours ceux qui nécessitent ces mouvements apparents des lèvres, faciles à observer (papa, maman). Pereire avait déjà remarqué, en 1768, que ces mêmes mots pouvaient être appris spontanément par les sourds-muets de naissance. Gutzmann (28] remarque aussi qu'il est plus facile de saisir un discours quand on regarde le visage de l'orateur. Quand, à l'Opéra, nous percevons difficilement les paroles, il suffit de regarder à la lorgnette le visage du chanteur pour améliorer soudain notre perception. On fait ressortir encore [29] que l'ouïe sans le secours de la vue ne nous donne qu'une connaissance imparfaite des mots, comme le montrent les erreurs courantes des sténographes, ou les expériences de Gutzmann sur la transmission téléphonique de noms propres et de syllabes dépourvues de sens.

(1) D'après Leroy, *Le langage*, p. 40.

Laissons de côté, dans ce qui précède, les faits incontestables qui concernent le rôle auxiliaire de la perception visuelle du langage chez l'adulte et demandons-nous seulement dans quelle mesure le rôle attribué à la vue existe dans l'apprentissage de la parole par l'enfant.

On a attribué une grande importance au fait que l'enfant regarde de bonne heure avec attention les mouvements des lèvres de la personne qui parle. Le regard n'est pas dirigé sur les yeux, mais sur la bouche, et l'enfant fait souvent alors des mouvements des lèvres, sans émission de voix. Je l'ai fréquemment observé chez P. de 3. 22 à 5. 8., beaucoup moins chez L. ; je le note cependant vers 10. 15 pour le chant.

Voici dans l'ordre chronologique, les faits que j'ai notés. On n'a pas oublié les expériences de reproduction de sons que l'enfant venait de prononcer ; elles se plaçaient vers le milieu du troisième mois.

P. 3. 22. Sa mère articule nettement pa... pa... pa... Il fixe la bouche et fait quelques mouvements silencieux des lèvres.

3. 24. A deux reprises, quand on appelle devant lui *papa*, il répond *a* avec la même intonation.

3. 30. Il répond au chant de sa mère par des modulations variées, non musicales.

4. Il accompagne de ses cris le son du piano.

4. 4. Inflexions de voix très marquées dans le babil spontané.

4. 10. Sorte d'imitation (non musicale) du chant de sa mère dans un ton élevé.

4. 17. Mouvement muet des lèvres quand sa mère lui parle.

4. 22. Même observation.

5 m. 2. Depuis quelques jours, efforts plus sensibles pour articuler (*a*, *e*, *ua*, *atita*, *titit*). Mouvements des lèvres avec sons chuchotés.

5. 6. Imitation facile de sons qu'on répète après lui ; il

fixe attentivement la personne qui parle (*ata, ta, atita*). Si je prononce devant lui *pa*, qu'il ne dit pas encore, il fixe mes lèvres et remue les siennes sans parler.

5. 9. La bouche grimace, les yeux se ferment quand il prononce avec effort (*ta-tita*). Imitation par un claquement de lèvres, du bruit d'un baiser.

Il paraît à certains auteurs tout naturel de dire que l'enfant imite le mouvement des lèvres. Mais tandis que l'enfant peut comparer le son de sa voix au son de la voix du modèle, peut-on admettre que les mouvements de ses lèvres, qu'il n'a jamais vus, se comparent à des expériences purement visuelles qu'il a des mouvements de la bouche du modèle, et que les uns puissent se modeler sur les autres ?

Preyer, qui sentait l'intérêt de la question, s'est efforcé de la trancher par une expérience. Ayant remarqué que le mouvement de protrusion des lèvres rapprochées l'une de l'autre se produisait *spontanément* dès le 10e jour, il a essayé de le déterminer par l'imitation, en se plaçant devant l'enfant et en faisant lui-même ce mouvement. « Bien qu'il fût très familier, ce mouvement ne put être produit par imitation, dans les circonstances les plus favorables, à 14 semaines (1). » On l'aurait obtenu une seule fois, très imparfait, à la fin de la 15e semaine. Aucune observation ne fut faite les jours suivants. Pendant les semaines suivantes, les tentatives pour obtenir l'imitation du mouvement échouèrent, au point que l'auteur se demande si le résultat isolé obtenu précédemment n'était pas dû à une coïncidence. Cependant, *au 7e mois*, l'imitation devint certaine « et ne put être attribuée au hasard ». Le même auteur signale encore un exemple d'imitation de l'acte de tirer la langue entre les lèvres, à

(1) Preyer, *L'âme de l'Enfant*, p. 235.

la 17e semaine ; au 10e mois, l'enfant imitait correctement toute espèce de mouvements.

Quand on relit l'observation avec soin, on voit que dans les circonstances les plus favorables il est impossible d'obtenir, dans les premiers mois, un acte d'imitation d'origine visuelle. L'exemple unique d'un mouvement des lèvres imité à la 15e semaine paraît suspect, et c'est à bon droit que l'auteur se demande s'il doit en faire état. Il n'en est plus de même des exemples cités au 7e et au 10e mois. Mais à cette époque, comme nous l'avons vu, l'imitation des sons a commencé. Elle est la plus précoce et la plus facile de toutes : elle est aussi intelligible que l'imitation visuelle serait inexplicable. Il est donc douteux que la seconde puisse frayer la voie à la première.

Si l'enfant fixe la personne qui parle et observe le mouvement de ses lèvres, cela résulte d'abord du réflexe d'orientation auditive, complètement établi vers 3 m. 15 ou 4 mois, et dès lors tout à fait tyrannique à l'égard de tous les sons qui sont l'objet de l'attention. C'est précisément à cette époque qu'on commence à noter les prétendues imitations des mouvements des lèvres. Il n'observe donc pas ces mouvements pour les « imiter » ; mais il regarde dans la direction d'où vient la voix et où il voit la bouche remuer. Nous admettons d'ailleurs qu'une fois la perception visuelle associée à la perception auditive, l'enfant pourra chercher à voir le mouvement des lèvres, devenu un signe de la parole, et reconnaître par là, comme nous le faisons, la personne qui parle au milieu des autres.

Mais pourquoi, dans ces conditions, remue-t-il ses lèvres, donnant ainsi l'impression d'imiter ce qu'il voit ?

Pour nous, ce mouvement est un essai d'imitation de la parole entendue, essai qui échoue le plus souvent, nous avons expliqué ailleurs pour quelles raisons. L'enfant veut parler : tantôt il produit des sons dans lesquels il

nous est difficile de reconnaître une imitation, tantôt il n'aboutit qu'à une gesticulation muette, inefficace. Et lorsqu'il existe une véritable imitation de mouvement sans parole, la perception visuelle emprunte au souvenir auditif son efficacité motrice exceptionnelle. Ainsi ce ne serait pas l'imitation visuelle du mouvement des lèvres, qui conduirait au langage, mais l'imitation du langage qui conduirait à celle du mouvement des lèvres.

Gutzmann (28] raconte que son deuxième enfant à 8 mois observait le mouvement des lèvres pendant qu'on lui parlait. « Je fis le mouvement d'ouverture et de fermeture des lèvres comme pour dire *ba*, sans produire le son. Elle imita le mouvement sans produire le son (1). » Il faut noter que l'enfant avait huit mois et savait à cette époque dire *baba*, comme l'auteur l'indique un peu plus loin. On peut donc croire que l'imitation de cette syllabe avait donné une signification motrice à la vue de l'articulation muette.

Les observations personnelles que nous avons rapportées plus haut, montrent la relation étroite de ces prétendues imitations de mouvement à l'effort pour reproduire un son, effort qui aboutit ou échoue, selon qu'il s'agit de sons familiers ou nouveaux, selon que l'imitation est plus libre ou plus subordonnée au modèle.

Mais, dira-t-on, l'imitation visuelle peut conduire au langage : n'est-ce pas par cette méthode que le sourd-muet apprend à lire sur les lèvres (ou plus exactement sur la face) et même à parler ?

Pour bien comprendre la nature de cette éducation, il faut d'abord remarquer qu'elle n'a jamais lieu spontanément. C'est à une époque récente qu'on a essayé d'y recourir, elle est aussi artificielle que l'éducation par l'ouïe est spontanée. On se heurte au reste à des difficultés énormes.

(1) Gutzmann, *Sprache und Sprachfehler*, p. 16.

D'une part, la perception visuelle est insuffisante pour renseigner sur les mouvements complexes d'articulation. Un grand nombre de sons n'ont aucune expression extérieure visible, dans les positions des lèvres ou de la face. Il faut recourir à des procédés accessoires : faire sentir le souffle qui s'échappe de la bouche, faire *toucher* la gorge, la poitrine, l'aile du nez, le sommet du crâne, pour percevoir les vibrations particulières qui permettent de distinguer certaines lettres.

D'autre part, il faut apprendre à utiliser ces données, comme moyens de *contrôle* dans l'imitation. Sans doute, les sourds-muets imitent facilement les mouvements visibles du corps, des membres, des doigts. Mais des exercices d'entraînement sont jugés nécessaires par certains professeurs, pour les mouvements vocaux [51] (régler les mouvements respiratoires, inspirer par la bouche, expirer par le nez ou réciproquement — faire mouvoir à souffle continu ou explosif, une balle sur une règle creuse ; par le même procédé balancer rythmiquement un bouchon suspendu à un fil, éteindre une bougie ou faire vaciller la flamme, faire tourner des petits moulins de papier, gonfler un sac ou un ballon de caoutchouc, etc.). On remarque, dans ces ingénieux exercices, la recherche de moyens de contrôle par le toucher ou par la vue, c'est-à-dire par des perceptions homogènes dans l'acte du modèle et dans celui de l'imitateur. Certains maîtres [44] conseillent aussi de placer l'élève et le maître devant un miroir qui permet au premier de comparer la forme des mouvements des lèvres. Ajoutons que cette éducation n'est pas, en général, commencée avant six ans et que les exercices de démutisation comprennent deux années de scolarité. Pratiquement, il est difficile d'empêcher le sourd-muet de renoncer au langage des gestes et à l'écriture, même avec les entendants qui vivent autour de lui. La méthode est encore discutée : il n'y a qu'une élite

qui parvient, à force de persévérance, à pratiquer convenablement la lecture sur les lèvres et la parole.

Enfin, il faudrait tenir compte, dans l'appréciation des résultats, des « restes auditifs », qui existent chez le plus grand nombre des sourds. C'est vers leur utilisation, autrefois négligée, que paraît s'orienter l'effort actuel ; des résidus, même médiocres, jouent un rôle considérable dans les succès inscrits à l'actif de la méthode orale. Inversement, on sait combien il est difficile d'empêcher l'enfant devenu sourd avant quatre ans, après avoir commencé à parler, de perdre complètement l'usage de la parole et de devenir un véritable muet ; on voit donc combien la compensation de l'ouïe par la vue joue, ici, un rôle insignifiant.

S'il en est ainsi, comment l'imitation visuelle jouerait-elle dans l'éducation de l'enfant normal, pour qui l'apprentissage de la parole est un jeu spontané, le rôle qu'on lui a prêté ?

Pour étayer la thèse de l'imitation visuelle, on a soutenu que les premiers sons imités étaient des labiales (m. p.). Ainsi présenté, le fait n'est qu'à moitié exact. Les dentales, dont l'expression est déjà moins apparente à la vue, en sont sensiblement contemporaines ; et il existe aussi des gutturales très précoces (k.). Nous avons vu, d'ailleurs, que d'autres interprétations sont possibles.

On a dit aussi que l'aveugle né parle avec un certain retard. Mais d'abord le fait peut s'expliquer autrement : Wundt, qui s'est servi de cet argument, indique aussi que l'aveugle est gêné par l'absence des perceptions qui lient le son à sa signification (geste démonstratif, acte de la personne qui emploie le mot, etc.). De plus, et surtout, l'infériorité de l'aveugle est *insignifiante* par rapport à celle du sourd ; jamais une éducation artificielle n'est nécessaire.

Ainsi, non seulement toute hypothèse qui attribue une

importance à la vue, se heurte à des difficultés théoriques, cette imitation précoce étant peu intelligible, et les faits allégués pouvant s'interpréter d'une autre manière ; mais encore, elle se concilie mal avec ces faits bien établis : l'enfant aveugle apprend facilement à parler, l'enfant sourd est condamné à un mutisme absolu, à moins qu'une éducation entièrement artificielle, difficile, possible seulement à l'âge scolaire, ne lui donne tardivement un substitut extrêmement imparfait de la parole. Nous aurons à rappeler ces conclusions quand nous poserons le problème général de l'imitation visuelle.

TROISIÈME PARTIE

L'imitation des mouvements

CHAPITRE PREMIER

LA THÉORIE DE L'INSTINCT

I

L'imitation vocale, problème restreint et assez bien étudié par les psychologues de l'enfance, nous a donné un premier aperçu du mécanisme de l'imitation et va nous permettre de poser le problème général. Mais il nous faut d'abord définir clairement l'imitation des actes, car les termes du problème vont devenir beaucoup plus complexes.

1° On pourrait déjà dire, en se plaçant à un point de vue tout extérieur, qu'il y a imitation quand deux êtres semblables accomplissent le même acte.

2° Mais, pour préciser, on doit considérer les conditions psychologiques : il faudra que la perception ou le souvenir de l'acte du modèle détermine l'accomplissement actuel et les caractères de l'acte de l'imitateur.

Cette classe de faits comporte deux subdivisions :

a) L'imitation n'a parfois qu'un rôle instigateur. L'acte est familier à celui qui l'exécute. Nous n'opposons pas,

ici, les actes imités aux actes instinctifs ou habituels. En ce sens, est imitée toute manifestation, acquise ou innée, suggérée dans son accomplissement actuel par le spectacle d'un acte semblable d'autrui. La vie sociale se caractérise d'abord par le fait que des manières d'être ou d'agir naturelles, innées ou acquises individuellement, sont contagieuses et que leur manifestation, qui pourrait être spontanée, est généralement subordonnée à l'exemple donné par les autres membres de la société.

b) Dans d'autres cas, l'imitation a un rôle constructeur, formateur. L'enfant acquiert, sous l'influence de l'exemple, un type d'acte nouveau, que souvent il n'aurait jamais réalisé de lui-même. L'imitation se présente ici, soit sous l'aspect de l'assimilation des traditions qui perpétuent des manières d'être et d'agir propres à telle ou telle société, soit sous celui de la généralisation d'une innovation individuelle.

Dans le premier cas (*a*), la ressemblance des actes vient directement de celle des êtres qui les exécutent : ils ont même conformation physique, même organisation nerveuse. Elle existerait encore chez des êtres soustraits à toute influence de l'exemple. — Dans le second cas (*b*), la ressemblance est cherchée et réalisée par une éducation qui tâtonne et corrige ses premiers essais, pour arriver à un conformisme de plus en plus satisfaisant, variable avec les milieux et non préformé dans la race.

Entre ces deux catégories, il existe toute une série de termes de passage. La seconde est une modification de la première. Le nouveau est greffé sur l'ancien, la coutume sur l'instinct. Ainsi, le rire et les larmes sont à la fois des réflexes humains et, sous des formes spécialisées, des manifestations conventionnelles, rituelles, fixées par le milieu social.

L'expression de *similitude des actes* peut également s'entendre en des sens différents.

L'acte peut être envisagé dans son but, dans sa fonction, dans ses effets, dans son rapport avec un objet, ou considéré physiquement comme un ensemble de mouvements (1). La ressemblance peut porter sur l'un ou l'autre de ces deux aspects ou sur les deux à la fois. Un même résultat peut être obtenu par des moyens, c'est-à-dire par des mouvements différents. Inversement, une copie servile de mouvements peut manquer à produire chez l'imitateur les effets auxquels s'intéressait son modèle et qui donnaient à ses gestes leur raison d'être.

Ce n'est pas tout. Un acte complexe peut être envisagé dans son intégralité ou dans tel de ses aspects. Souvent l'agent est en même temps patient : il est lui-même, dans une partie de son corps, l'objet d'un acte exécuté avec une autre partie. L'imitation peut ne rendre qu'un de ces aspects, ou les traduire tous les deux. Un enfant me voit brosser *mes* chaussures : il pourra m'imiter en brossant, soit *mes* chaussures, soit *les siennes*. Dans le premier cas, il imite bien mon geste, mais se comporte à l'égard de mon pied comme à l'égard d'un *objet* quelconque : dans le second, non seulement le geste est imité, mais il est rapporté par l'enfant à une partie homologue de son propre corps. On conçoit non seulement que la direction de l'attention diffère dans les deux cas, mais encore la signification intellectuelle, et qu'un être capable du premier acte peut être incapable du second.

3° Enfin, faisons un pas de plus dans l'étude de l'état mental. L'imitateur peut avoir ou ne pas avoir *conscience* d'imiter. La ressemblance objective des actes peut être ignorée de lui ; il peut au contraire s'assimiler plus ou moins complètement à son modèle. L'assimilation subjective devra être précisée au moyen des distinctions précédentes. On peut avoir conscience de la ressemblance

(1) Morgan [46 *bis*] proposait pour ces deux sortes de faits les noms, dont l'usage n'a pas prévalu, de *copie* et d'*imitation*.

des résultats et ignorer celle des mouvements élémentaires. On peut sentir la ressemblance du geste actif, sans que l'assimilation subjective s'étende à la personne tout entière, ou inversement.

Ces définitions étaient nécessaires, sous peine de tomber dans les équivoques que la plupart des auteurs n'ont pas toujours évitées.

II

L'expression d'instinct d'imitation est courante : en général, on ne se soucie pas de la définir ; il faut cependant faire cet effort si l'on veut autre chose qu'une explication verbale. Le sens commun paraît admettre une imitation instinctive générale, sans prendre peut-être le mot dans un sens rigoureux : il ne voit pas de difficulté particulière à croire que la vue d'un acte détermine, chez un individu de même espèce, un acte semblable : l'assimilation que ce fait paraît impliquer entre l'imitateur et son modèle ne l'arrête pas. La conscience d'espèce, sorte de réminiscence platonicienne, se traduirait immédiatement par l'imitation et par la sympathie : il n'y aurait pas lieu d'en rechercher une explication plus subtile.

On passe si facilement de l'idée d'imitation *spontanée* ou *automatique* à l'idée d'imitation instinctive, que la seconde bénéficie sans doute, pour beaucoup d'esprits, de tous les faits qu'on peut attribuer à la première. On trouve, dans certaines descriptions des faits de suggestion, d'hypnotisme, de contagion mentale, des expressions qui soutiennent cette hypothèse, si elles ne l'imposent pas. Psychologues et sociologues l'ont généralisée. Compayré [14] exprime une idée très répandue quand il écrit : « Les mouvements imitatifs sont suggérés irrésistiblement par une sorte d'hypnotisme naturel. Il y a dans l'exemple une force d'action qui se communique et se propage qui

attire et entraîne l'homme fait, et *à plus forte raison* l'enfant... Cette imitation ne peut avoir son effet que si elle rencontre dans l'être qu'elle provoque à l'action une disposition naturelle à accepter, à subir l'influence de l'exemple. Et c'est cette disposition qui constitue dans sa première forme l'instinct d'imitation, instinct passif à vrai dire, qui n'est que la tendance à accueillir facilement les suggestions d'autrui. »

On a tiré aussi de cette idée une explication bien connue de la sympathie et de l'émotion esthétique. D'après Lipps [41], en vertu d'un instinct naturel, nous imitons, — si aucune autre force ne vient exercer d'inhibition sur cette tendance, — les gestes, les jeux de physionomie ; notre attitude tend à se modeler sur celle des autres et réveille les dispositions morales dont elle est l'expression ; c'est la théorie de l'*Einfühlung*. Et sans doute Lipps insiste sur le fait qu'il s'agit, le plus souvent, d'une imitation « intérieure ». Mais que désigne ce mot, sinon une imitation arrêtée dans sa réalisation matérielle par quelque complication mentale, de sorte qu'elle suppose une imitation primitive réelle ?

Ce caractère primitif de l'imitation en général, a été encore souligné dans des ouvrages récents : celui de M. Finnbogason [25] montre jusqu'où peut aller le développement systématique de cette idée. Il admet que la perception attentive, l'absorption dans le spectacle de l'activité d'autrui mène directement à l'imitation, qu'elle en est la condition nécessaire et suffisante. Sans doute il n'étudie pas spécialement l'enfant et ne se prononce pas expressément en faveur de la théorie de l'instinct, mais il incline vers cette solution. Comment pourrait-il en adopter une autre ? Il rejette la thèse qui exige entre la perception du modèle et l'imitation un intermédiaire, la représentation kinesthésique de nos propres mouvements. Bien plus : cette imitation est à ses yeux tout autre chose qu'une

suggestion. Quand je souris en voyant sourire, ou bien je souris de la manière qui m'est naturelle ou bien mon sourire se règle sur celui d'autrui ; dans le premier cas il s'agit d'une suggestion, dans le second d'une imitation proprement dite : or cette seconde forme apparaîtrait dès que nous nous donnons entièrement à nos impressions. « Les variations dans les manifestations vitales de nos semblables se transmettent à nous, nous contagionnent pour ainsi dire, aussitôt que nous nous donnons à leur observation. » Cette imitation qui porte sur ce qu'il y a d'individuel dans le modèle n'est pas seulement inspirée par l'exemple humain, mais encore par des formes quelconques : non seulement la main suit les contours de l'objet, mais les attitudes mimiques et plastiques du corps tout entier en dessinent la forme.

On voit à quelle généralisation peut arriver la théorie de l'imitation, considérée comme fait primitif. Dans d'autres cas, au contraire, elle se restreint et se précise : on voit alors dans les formes d'imitations regardées comme primitives *une collection d'instincts spéciaux.*

A priori, il n'y a rien d'absurde à ce qu'une réaction particulière ait pour excitant adéquat la perception de la même réaction chez un être semblable. Cela n'excède peut-être pas les ressources de l'organisation nerveuse innée. Il suffit qu'une double condition soit remplie ; efficacité motrice de l'exemple, forme spéciale de la réaction. Si la qualité spéciale d'un excitant chimique, si la localisation d'un contact mécanique produisent chez un animal une réponse parfaitement déterminée, pourquoi n'en serait-il pas de même de la perception visuelle d'une forme en mouvement ? Et pourquoi cette réaction ne serait-elle pas semblable à celle qui la provoque ? Cette ressemblance est, en elle-même, un effet secondaire ; peu importe que le sujet en ait ou non conscience ; elle n'in-

tervient pas comme condition de l'acte, résultant d'une certaine structure des appareils récepteurs et neuro-musculaires.

Que certaines perceptions visuelles complexes puissent avoir une efficacité spéciale, en vertu d'une organisation préformée, bien des faits l'établissent. Les relations si étroitement déterminées entre certaines espèces (prédatisme, parasitisme, commensalisme), semblent commandées, au moins chez des animaux pour lesquels le sens de la vue est prédominant, par une reconnaissance visuelle instinctive. Il en est peut-être de même de la reconnaissance des individus dans l'intérieur d'une même espèce, telle qu'elle se manifeste dans les instincts sexuel, parental, grégaire. Dans l'espèce humaine, c'est encore à ces instincts qu'on sera tenté de demander confirmation de ces vues.

Mais, s'il en est ainsi, l'imitation instinctive devient plausible. Cette reconnaissance générique, qui n'est au point de vue physiologique qu'un comportement spécial, pourrait comprendre une classe particulière de réactions dont le propre serait de ressembler à celles qui les excitent. On expliquerait ainsi bien des faits de la vie des animaux sociaux, on résoudrait l'énigme de ces mouvements disciplinés qui ne paraissent pas conditionnés par une hiérarchie et par un langage. Partant de ce principe, on essayera d'établir chez l'homme, lui-même, la liste des imitations instinctives. Il est vrai que les psychologues de l'enfance ne sont pas d'accord sur son extension, et se montrent hésitants dans bien des cas particuliers. Les exemples les plus souvent cités par Preyer [54], Stern [69], Mac Dougall [43], etc., sont, en dehors de l'imitation vocale, la contagion d'un certain nombre d'expressions émotionnelles, rire, sourire, larmes — ou de gestes comme bâiller, faire la moue, tirer la langue, fermer les yeux, etc., soit parce qu'on voit apparaître

ces faits d'une façon très précoce, soit parce qu'on ne peut les expliquer par des associations fondées sur l'expérience individuelle, à cause de l'hétérogénéité des représentations de ces actes, chez le sujet et chez le modèle.

III

Que faut-il penser des théories de l'instinct ? On a déjà vu, à propos de la parole, combien la critique en était difficile. Commençons par éliminer les arguments les plus discutables.

Il faut d'abord insister sur la nécessité de distinguer nettement l'imitation instinctive de l'imitation automatique, soit à l'état normal, soit à l'état pathologique : L'automatisme reconnaît deux origines très différentes - l'instinct et l'habitude. Tous les faits empruntés à la vie de l'adulte ou de l'adolescent sont impropres à établir cette distinction : il imite soit volontairement, soit automatiquement, selon la complexité de son état mental momentané, mais il est toujours capable d'imiter, et nous avons des raisons de penser que cette aptitude était définitivement acquise à la fin de la deuxième ou de la troisième année. De cette observation très juste, que la volonté apparaît le plus souvent comme inhibition d'un automatisme, on n'a pas le droit de conclure que cet automatisme n'était pas lui-même acquis. Les descriptions données plus haut peuvent donc conserver toute leur valeur sans qu'on soit fondé *a priori* à les étendre au jeune enfant.

D'ailleurs les exemples d'imitation automatique, tels qu'on les trouve rassemblés dans l'ouvrage de M. Finnbogason [25], ou dans celui de MM. Vigouroux et Juquelier [74], ne s'interpréteraient pas tous d'une même manière. La psychiâtrie contemporaine ne voit plus,

dans les faits de suggestion par l'exemple, quelque chose d'aussi simple qu'autrefois. Sans les confondre avec les actes volontaires, elle en montre cependant la complexité. Dans l'étude de l'hystérie, on insiste sur les relations mentales qui s'établissent entre l'expérimentateur et son sujet ; les idées de dressage et d'instinct sont bien éloignées l'une de l'autre. L'imbécile, comme le montre M. Dumas [23], peut croire qu'on lui demande d'imiter, il peut agir tantôt par déférencc tantôt par plaisanterie. Enfin, répétons-le, les éléments de ces actes, que l'individu *sait* depuis longtemps accomplir, viennent d'habitudes qui sont la condition même de la suggestibilité par l'exemple.

Il faudrait aussi distinguer l'imitation des attitudes et gestes humains, et celle de mouvements quelconques, ou même de formes statiques. M. Finnbogason admet que la contemplation attentive d'une lettre, par exemple, de la lettre *D*, tend à produire directement des mouvements ou gestes expressifs de ses particularités individuelles ; peut-être est-ce vrai de l'adulte instruit, sachant écrire ou dessiner, mais à coup sûr pas de l'enfant. Il est très juste de dire avec M. Delacroix [20], que la perception se continue en mouvements d'imitation de l'objet, qui en permettent l'analyse. Cette remarque est précieuse pour l'intelligence de la perception esthétique ; mais une bonne partie de ces mouvements, et précisément ceux qui donnent le plus l'impression d'une imitation, sont acquis ; ils appartiennent aux habitudes de l'adulte et non aux réactions proprement instinctives (par exemple celui des mains qui figurent les contours, expriment les dimensions). La lenteur même de l'éducation qui conduit au dessin ou à l'écriture est très significative. L'enfant, comme l'a montré M. Luquet [42], est long à se rendre compte qu'une telle copie est possible, et nous verrons que le geste descriptif est postérieur aux autres imitations. On peut admettre que la perception attentive absor-

bante, fascinante, est la condition la plus importante de l'imitation, mais il reste à savoir si elle agit dès le début comme cause directe d'une reproduction fidèle, ou si elle n'est d'abord qu'un stimulant et un moyen de contrôle des essais, et si ce contrôle est direct ou indirect.

Le mot d'imitation ne s'applique à l'ensemble des faits invoqués que d'une manière équivoque. Est-ce à l'exemple même que le sujet réagit, ou à une certaine signification acquise par cet exemple, à la faveur d'expériences antérieures ? Bien des faits que M. Finnbogason donne comme imitations, au sens de copies de ce qu'il y a d'individuel dans l'acte original, sont de simples suggestions d'actes habituels. Au début, l'enfant ne copie pas du tout la façon individuelle de sourire ou de rire de la personne à laquelle il répond. Plus tard, cependant, il recherchera ce conformisme et modélera certaines de ses expressions sur celles de son entourage. Cette convergence n'est pas un fait primitif, mais le résultat d'une éducation.

Bien des faits invoqués ne sont même que de pseudo-imitations. Comme le remarque Darwin, après Montaigne, nous avons envie de tousser en écoutant un orateur enrhumé. Mais cherchons-nous à mimer sa toux avec sa particularité individuelle ? Nullement. Nous toussons, même si l'orateur ne tousse pas et n'est qu'enroué, comme nous le ferions pour nous éclaircir la voix : nous *réagissons* à la perception de ces sons par les moyens habituels pour en combattre chez nous la production. De même quand, suivant la vieille remarque d'A. Smith, les badauds « imitent » les mouvements du danseur de corde, ils réagissent comme s'ils étaient eux-mêmes en cause, de manière à corriger la chûte plutôt qu'à la copier, comme nous nous rejetons en arrière quand nous voyons quelqu'un se pencher sur un abîme. — Il en est de même quand nous « imitons » le geste par lequel l'homme qui marche sur le verglas cherche à rattraper son équilibre compro-

mis, ou l'effort de celui qui soulève un corps pesant, ou le pas rythmé d'une troupe, etc... La suggestion (car c'en est une au sens donné plus haut) émane non seulement des mouvements du personnage, mais de la situation d'ensemble, dans laquelle les éléments objectifs ne jouent pas le moindre rôle. Ailleurs intervient, sans doute, d'une façon fugitive, quelque objet auxiliaire imaginaire, non donné, qui prête un sens à l'exemple (le coup à parer, le projectile à éviter, le véhicule dont il faut se garer, etc...), L'art du mime lui-même, doit peut-être à cette suggestion une partie de ses moyens, et celle-ci à son tour n'est pas un phénomène primitif.

Contre la conception d'un instinct général d'imitation, s'élèvent d'ailleurs bien des objections. Mac Dougall la rejette, parce qu'il ne retrouve pas ici les caractères par lesquels il est d'usage de définir l'instinct. L'impulsion manque de spécificité, soit dans ses manifestations motrices, soit dans son contenu émotionnel ; son existence chez les animaux est douteuse ; enfin la plupart des faits qu'on lui attribue peuvent s'expliquer autrement. Nous reviendrons plus tard sur ces arguments, et la critique de la théorie de l'instinct se précisera si nous arrivons à rendre vraisemblables d'autres explications.

Tournons-nous maintenant vers les formes plus précises de la théorie. En limitant le domaine de l'instinct, on échappe à certaines objections. Quand Prandtl [53] se demande pourquoi l'enfant imite les actes de l'homme et non le mouvement ou la forme d'un rideau, quand Schneider objecte qu'il devrait imiter l'oscillation d'une boule brillante au lieu de tendre la main vers elle, il suffit de répondre qu'il n'existe que dans *certains* cas des liaisons sensori-motrices préformées, rendant l'imitation possible. Cependant ces objections montrent que la théorie n'échappe à la critique qu'en raison de son caractère négatif : on pourrait lui demander de fournir des précisions sur les

mécanismes qu'elle invoque, ou du moins de les rendre vraisemblables, en s'appuyant sur des analogies avec des faits mieux connus.

Quels sont, chez le jeune enfant, les systèmes sensori-moteurs incontestablement préformés ? Ne retenons ici que ceux qui, sans cesser d'obéir à des stimulants internes, sont pourtant réglés par des sensations visuelles. Ainsi l'apparition ou le déplacement d'un objet dans le champ visuel dirige les *mouvements des yeux et de la tête*, qui permettent de le suivre de l'œil. Je l'ai observé de la façon la plus nette au 5e jour (mouvement lent de la main déplacée à 25 centimètres du visage de l'enfant, devant une fenêtre bien éclairée). La *préhension* semble grossièrement préformée, en ce sens que la main, que l'enfant ne voit pas, est lancée dans la direction où un objet sollicite l'attention et que peut-être déjà les perceptions visuelles règlent sommairement le mouvement en profondeur (troisième et quatrième mois). — Il en est de même des mouvements par lesquels *la tête et la partie supérieure du corps* se penchent vers l'objet fixé (dès le 11e jour). La *locomotion* est le plus souvent réglée dès le début par les perceptions visuelles, en même temps que par les indications tactiles et kinesthésiques. La précocité de ce mécanisme est masquée par le retard du développement musculaire. Les jambes participent déjà (11e jour), par leur extension, à la projection du corps en avant vers l'objet vu. Tenu sous les bras, l'enfant, dès le 34e jour, fait des mouvements complets de marche (les pieds sont levés très haut, il y a extension et flexion des orteils, selon que le pied est porté en avant ou prend appui sur le sol) (L. 34 et 37 j.), (P. 35 j.) ; le regard fixe pendant cette ébauche de marche la personne qui appelle l'enfant. J'ai constaté l'ébauche de l'acte de *grimper* à un âge (3.8) où l'enfant ne l'avait jamais vu faire. L'eût-il vu que l'imitation resterait invraisemblable. Maintenu sous les

bras (car il ne marche pas encore seul), il regarde un objet élevé qu'il veut atteindre : le pied (qu'il ne voit pas), se soulève à plusieurs reprises comme pour chercher un point d'appui. Si on lui en offre un, il y place le pied sans regarder et soulève l'autre pied. La flexion de la jambe, puis l'extension, étaient donc déterminées instinctivement par la perception d'un objet trop élevé, pour être atteint avec la main. De même, l'enfant porté sur le bras se baisse en *fléchissant le corps en avant*, pour atteindre un objet situé trop bas, hors de la portée de sa main (L. 3. 4). Si on arrête la main qu'il porte à sa bouche, il y porte le regard, puis *abaisse la tête* vers la main immobilisée (L. 3. 4). Dès les premiers pas qu'elle peut faire seule, L. (11.10) *se baisse* pour ramasser une bille à terre : mais elle est encore trop loin ; elle se relève alors, fait les deux pas nécessaires et se baisse de nouveau pour prendre la bille qui est exactement à portée de sa main. Certains mouvements, qu'on pourrait croire imités, sont au contraire essentiellement spontanés, puisqu'ils diffèrent beaucoup de ceux qu'un adulte ou un enfant plus âgé seraient capables d'exécuter. Pour nous redresser en partant de l'appui sur les mains et sur les genoux, nous porterions le poids du corps sur un genou pour dégager l'autre, fléchir la cuisse et placer le pied à plat pour nous relever. L'enfant d'un à deux ans ne le fait jamais ; mais il étend les deux jambes simultanément, avance les pieds pour les rapprocher des mains qui n'ont pas bougé, et *se relève* alors par l'extension du corps sur les deux jambes. Je ne crois pas non plus que l'enfant doive à l'exemple les mouvements par lesquels il choisit ses points d'appui, franchit une barrière, descend d'un meuble élevé..., etc. : tous ces actes s'apprennent avec un minimum de tâtonnements et semblent directement réglés par la vue.

Mais dans tous les actes que nous venons d'étudier, il s'agit de réactions simples, de déplacements des membres

et du corps dans l'espace, en tant que déterminés par les propriétés visibles des corps solides en général. Tout ce mécanisme a trait aux conditions les plus générales de la vie de relation, aux rapports de l'être vivant, doué de mouvement propre, avec le *milieu matériel en général*. Il ne s'agit nullement de ces rapports spéciaux qui l'unissent aux individus de même espèce et aux membres de son groupe social, que la théorie de l'instinct nous représente comme subordonnés par un automatisme héréditaire aux sensations visuelles.

Alors qu'apparaissent et que se précisent par l'exercice les réactions que nous venons d'énumérer, toute la période qu'on peut fixer en gros aux six ou sept premiers mois de la vie se caractérise, comme le remarquait déjà Baldwin [1], par l'*absence d'imitation*. L'enfant n'imite pas, en dépit de toutes les provocations. Devant les actes qui l'intéressent et dont on peut dire qu'il sollicite la répétition par son attitude, il demeure simple spectateur. L'excitation mentale se manifeste par le cri, le rire, le sourire ; l'enfant suit des yeux la personne ou l'objet, ou s'élance vers eux, agite les bras et les jambes, ou encore, à partir du 4e mois, prend les objets et les agite, les porte à sa bouche, mais n'imite pas les actes qui lui sont proposés comme modèles. Pendant longtemps encore, il se servira des cuillers, fourchettes, couteaux, pour frapper sur la table (L. fin du 6e mois), ce qu'il n'a jamais vu faire. Les tentatives prématurées à cette époque pour obtenir par imitation les actes les plus simples appropriés à ses jouets (poupées, animaux en caoutchouc), échouent complètement : ces objets ne servent qu'à frapper ou sont portés à la bouche. A cet âge, l'enfant s'intéresse aux jeux des autres enfants, mais n'y participe encore que par des réactions banales. L. (6 mois) rit aux éclats aux grimaces de son frère plus âgé ; mais ne cherche pas à les imiter comme elle le fera invariablement plus tard.

Si des prétendues imitations instinctives, on élimine tout ce qui peut s'expliquer par l'action des mêmes conditions générales sur les deux sujets, ou tout ce qui est dû à l'influence des phénomènes de transfert associatif, on voit s'en réduire le domaine, à tel point que l'on est tenté de conclure avec Ferretti [24] : « En somme, comme hétéro-imitation explicable seulement par des instincts spéciaux, il ne resterait peut-être que la protrusion des lèvres et l'acte de tirer la langue. Serait-ce trop subtil de présumer que chez les quelques enfants qui ont présenté ces réactions, quelques connexions dues à l'expérience personnelle ont pu s'établir entre les sensations kinesthésiques de la bouche et la présence visuelle d'autres bouches (par exemple, par la protrusion des lèvres dans le baiser) » ? Nous essayerons plus loin de présenter et d'appuyer de quelques observations des hypothèses de cette nature.

Si, pour l'activité en général, plus encore que pour l'émission de la voix, les véritables réactions instinctives, ne sont pas des imitations, il y a lieu d'étudier la genèse de l'imitation, c'est-à-dire de la rattacher aux réactions primitives dont elle dérive par subordination à des perceptions nouvelles, sous l'influence des milieux physique et social.

Un exemple simple emprunté à la psychologie animale fera comprendre la méthode.

Le poussin paraît être déterminé à picorer par l'attitude de la poule, qui semble inviter par son exemple ses petits à l'imiter. En réalité, le poussin est excité à becqueter de petits objets quand on pique sur le sol, avec la pointe d'un crayon, ou quand on y prend ces petits objets avec une pince fine et qu'on les laisse retomber. Le stimulant agit donc indépendamment de la vue d'un être semblable au poussin, accomplissant un mouvement susceptible d'être imité par lui. D'ailleurs la perception

qui stimule ce réflexe inné se trouve précisément dans l'expérience de la plupart des poulets associée à la perception visuelle d'un être déterminé (la poule), accomplissant un mouvement déterminé du cou et de la tête (becqueter). Ces associations sont accidentelles par rapport à l'organisation nerveuse héréditaire du poulet. Elles ne sont pas accidentelles par rapport aux conditions ordinaires, normales, de son développement.

Ainsi en est-il, sans doute, de tous les instincts, et en particulier de l'imitation chez l'homme. L'enfant répond à la perception de l'homme et de ses actes, et des mécanismes innés sont impliqués dans ses réponses. Mais on ne peut dire *a priori* quels éléments de la perception complexe sont agissants, et sans doute ne le sont-ils pas tous avant que l'expérience de leur solidarité ne leur communique ce pouvoir. L'ébauche instinctive ne porte pas sur tous les circuits qui finiront par unir tous les détails de la perception à tous les détails de la réponse. Qui sait à quels éléments sensibles s'attachent les dispositions constitutives des instincts sexuel, parental, social ? Immense domaine à peine exploré scientifiquement, malgré tout ce que nous croyons en connaître. Peut-être y trouvera-t-on un jour les racines de ce que nous désignons improprement sous le nom d'imitation instinctive.

Mais le problème présente encore une autre difficulté. On pourrait nous reprocher d'écarter l'imitation instinctive en vertu de la définition arbitraire de l'instinct, donnée au début de ce travail. A côté des réponses innées vraiment indépendantes de toute éducation, dont nous avons vu des exemples, il faudrait peut-être admettre des virtualités héréditaires, qui, insuffisantes pour permettre aux stimulants de déterminer des actes, faciliteraient cependant l'éducation ultérieure, sans jamais en

dispenser complètement. Des formes infiniment plus souples d'hérédité apparaissent alors comme possibles. A la limite rien ne serait absolument perdu de l'expérience ancestrale. Mais, pour donner une valeur expérimentale à cette théorie séduisante, il faudrait une méthode d'exploration qui nous manque. Des travaux récents, par la méthode d'économie des répétitions dans le dressage de plusieurs générations d'animaux, ont, il est vrai, donné des résultats ; mais on ne peut comparer que des individus qui n'ont pas subi les mêmes influences héréditaires ; cette méthode ne permet pas d'étudier, dans l'espèce humaine, les racines instinctives des habitudes sociales et en particulier de l'imitation.

En résumé, les théories de l'instinct oscillent entre deux tendances. L'une vise à restreindre l'usage de cette notion à des faits bien établis et indépendants de l'éducation ; elle s'expose à présenter une simplification de faits complexes, on lui reprochera d'être une psychologie grossière et sans nuances. L'autre étend à tous les actes de la vie mentale le rôle des facteurs instinctifs, probablement avec raison, mais au risque de ne pouvoir préciser et de confondre continuellement l'inné et l'acquis, le physiologique et le social. La première voie nous semble encore préférable pour des raisons de méthode et de clarté. En étudiant l'éducation qui conduit à l'imitation, nous sommes sûrs d'étudier une histoire réelle, puisque cette éducation est nécessaire, quelles que puissent être les facilités et les abréviations qui résultent de prédispositions innées. L'instinct ne peut être révélé sans ambiguïté, que par une méthode régressive comme un résidu inexplicable par d'autres influences.

CHAPITRE II

L'IMITATION DE SOI-MÊME ET L'IMITATION DES AUTRES

I

Dans l'ensemble des changements qui affectent son organisme, il n'y en a qu'un petit nombre qui attirent l'attention de l'enfant et qui stimulent son activité. C'est surtout le privilège des sensations de douleur de susciter des réactions continues, qui forment un cycle fermé en ce sens qu'elles ne prendront fin (sauf épuisement ou distraction énergique), que lorsque la douleur aura disparu. L'équilibre rompu est alors rétabli et ne peut l'être que de cette façon : pendant toute la durée des réactions, si variées qu'elles soient, c'est la sensation pénible qui a donné à l'état mental son unité et ses limites dans le temps.

On retrouve les mêmes caractères dans les sensations « intéressantes », du moins pendant toute la durée de leur intérêt. Si les causes qui les ont fait apparaître ne suffisent pas à les maintenir, il se produit des réactions qui ne prendront fin que par le renouvellement de cette sensation (sauf fatigue ou diversion). Ici encore, tout le développement du phénomène est régi par une impression définie ; l'enfant « recherche » la sensation qu'il vient d'éprouver. Il est indifférent, au début, que cette sensation résulte de ses propres mouvements, à titre de conséquence plus ou moins directe, ou des actions qu'il subit, par exemple des soins dont il est l'objet ou des événements

dont il est le témoin. La reproduction de la sensation intéressante pourra résulter immédiatement des réactions de l'enfant ; dans d'autres cas, elle n'aura lieu qu'accidentellement et plus ou moins tard, avec ou sans intervention d'autres personnes ; enfin il arrivera parfois que ses efforts ou son désir resteront vains. Mais la répétition des mêmes expériences permettra la sélection des modes d'activité efficaces. L'imitation de soi-même, ou réaction circulaire, prendra donc une place croissante dans la vie mentale de l'enfant.

Donnons-en quelques exemples précoces. Dès les premiers jours, on peut observer que le nourrisson lorsqu'il a lâché le sein, le cherche par des mouvements d'oscillation latérale. L. (0. 15), porte la main à la bouche et cherche, sans y réussir du premier coup, à l'y reporter quand on l'en a écartée. Elle maintient, en le serrant fortement, le crayon qu'on a mis dans sa main et qu'on veut retirer. Elle semble demander, par son attitude, qu'on continue à la faire danser, pleurant dès que le mouvement s'arrête, s'apaisant dès qu'il recommence.

Plus tard, les objets que ses mains rencontrent déterminent indéfiniment les mêmes ébauches de mouvement pour prendre, gratter ; pendant plus d'un quart d'heure, elle agrippe à pleines mains l'étoffe d'un coussin (2. 15) ; elle joue longuement avec sa robe (opposition du pouce), sans regarder la main. La recherche des sensations tactiles et kinesthésiques apparaît encore dans les caresses (se gratter ou se faire gratter, se frotter les joues ou le nez contre le visage de la personne qui la tient) — dans l'exploration des parties du corps chez soi ou chez les autres (genou, pied, cheveux, barbe, vêtements).

Elle joue pendant une demi-heure à agiter un petit grelot, ou cherche maladroitement à enfoncer les touches du piano (4. 8) : ici la sensation auditive joint son action aux précédentes.

Les sensations visuelles interviennent également : suivre ou retrouver un objet en mouvement (0. 29), ou une personne qui a changé de place (2.5) : regarder sa main s'ouvrir et se fermer (4 m.).

Le jeu de la cachette, sous des formes simplifiées.montre encore cette tendance à provoquer, cette fois indirectement, le renouvellement d'une sensation intéressante (quelqu'un apparaît, puis disparaît derrière un rideau). Elle y joue un rôle passif au 5e mois, puis actif au 8e. Elle prend aussi grand plaisir à ce jeu : son frère s'élance vers elle comme pour la saisir, et la personne qui la tient la porte vivement en arrière, comme pour lui échapper.

Les mouvements de préhension qui se développent à partir du 5e mois donnent lieu à d'interminables jeux avec la chaîne, l'anneau, le médaillon, le hochet. Au 6e mois, elle se plaît à frapper indéfiniment la table avec tous les objets solides qu'elle peut tenir et se met en colère quand elle les laisse tomber.

Il est inutile de continuer à donner des exemples ; nous avons voulu seulement montrer la précocité de ce genre de réactions bien connues. On cite partout l'observation de Preyer, qui vit son fils ouvrir et fermer soixante-dix-neuf fois de suite, le couvercle d'une boîte, après en avoir découvert accidentellement le mécanisme. La patience avec laquelle les jeunes enfants répètent indéfiniment les mêmes mouvements, les mêmes mots, sans se lasser, est une loi d'une vérité banale : C'est même une *caractéristique psychologique* de l'enfance.

Mais on restreint d'ordinaire le domaine de cette réaction circulaire au cas de sensations agréables ; mieux vaudrait parler de sensations *intéressantes*, *remarquables*. Exceptionnellement même, des sensations désagréables ou douloureuses pourront la provoquer, jusqu'au moment où les réactions de sens contraire l'emportent.

Voici quelques exemples d'observations prises chez P.

à la fin de la première et au commencement de la 2e année.

Il se pique avec une épingle ou avec la pointe d'un coupe-papier et cherche à reproduire cette sensation en poussant chaque fois un petit cri (12 m.).

S'étant pincé dans une porte (ou plus tard dans le couvercle d'une lessiveuse), il essaie d'y replacer le doigt (12-23).

Ayant enfoncé son doigt dans le trou d'une serrure, il pleure parce qu'il ne peut le retirer sans aide ; mais il recommence aussitôt cette expérience dangereuse (14-15).

Il s'est brûlé légèrement en prenant dans la cheminée un petit morceau de charbon de bois rougi, il ne tarde pas à recommencer, d'ailleurs avec beaucoup de précautions, etc... (12-13).

La réaction circulaire est donc un fait très général. Comment en comprendre le mécanisme ?

Dans certains cas, la réponse efficace est immédiate elle se fait presque sans tâtonnements ; l'excitation est aussitôt dirigée sur les appareils qui en assurent le maintien ou la reproduction. Le déplacement sur la rétine de l'image d'un objet mobile, fixé par le regard, entraîne une rotation réflexe de l'œil et de la tête, par laquelle la perception centrale se maintient ou se rétablit (1). Mais, si l'objet vient à sortir du champ visuel, l'enfant le cherche en tâtonnant : la rupture de l'équilibre entraîne non plus une correction automatique, mais des oscillations des yeux et de la tête, ou même des mouvements du corps tout entier, et, dans certains cas, une perturbation émotionnelle (impatience, déception), qui se traduira par des efforts généraux, des cris, des larmes. La disparition

(1) Que cependant la différence entre cette réaction et la suivante ne soit pas radicale, c'est ce que montre la souplesse de l'adaptation visuelle (élasticité de la convergence dans certaines limites, variété des mouvements qui correspondent à un même déplacement de l'image sur la rétine, expérience de Marina, etc.) Cf. Koffka [35.]

de la perception intéressante produit dans le domaine de l'adaptation sensorielle, de la locomotion, etc., des *essais*, dont les effets utiles, s'il s'en trouve, seront l'objet d'une sélection ultérieure et s'associeront à certains détails de la situation (par exemple recherche d'un objet pesant en bas, d'un objet inerte dans les mains des personnes présentes, etc.).

Les réactions du premier type peuvent être considérées comme autant d'instincts spéciaux (réflexes d'adaptation sensorielle, de contact, de posture, etc.). Celles du second genre, dans lesquelles les premières entrent d'ailleurs comme éléments, deviennent des habitudes modifiées par l'expérience et la sélection.

De même qu'on passe insensiblement de l'instinct à l'habitude, de même il y a transition graduelle de l'effet immédiat de la sensation à celui du souvenir latent, et de celui-ci à l'image proprement dite. Si l'objet se déplace dans le champ visuel, ce sont les sensations mêmes qui sont régulatrices ; s'il en sort, c'est déjà un souvenir qui agit, et dans certains cas un souvenir précis et tenace. P. (3. 9), assis dans son lit, me suit des yeux ; s'il lui arrive de me perdre, il me cherche pendant quelque temps avec obstination, sans se laisser donner le change par d'autres personnes qui cherchent à fixer son attention. C'est de la persistance du souvenir que dépendent l'unité de l'état mental et les chances de sélection.

Insistons encore sur cette idée essentielle. La valeur affective du résultat ne correspond pas nécessairement à une maîtrise des moyens propres à l'atteindre.

L'impuissance motrice est le trait caractéristique de la première enfance. La continuation ou la répétition dépendent le plus souvent d'autrui. L'enfant la demande par son attitude bien avant de pouvoir y participer lui-même : c'est-à-dire qu'il réagit par des émotions de joie ou de dépit, selon que son attente est ou n'est pas satis-

faite. L'entourage est d'ailleurs souvent réduit à tâtonner pour savoir ce que l'enfant désire. Il en résulte qu'à côté de l'activité motrice personnelle de l'enfant, vont tendre à se développer les moyens par lesquels il sollicite le concours d'autrui : attitude, expression émotionnelles, enfin langage. « Encore ! » est un des premiers mots du langage enfantin : il est particulièrement employé pour obtenir par notre intervention, un effet qui plaît à l'enfant et qu'il est incapable de produire par lui-même.

Quoi qu'il en soit, les perceptions intéressantes finiront toujours par acquérir, si elles ne la possèdent pas d'emblée, une efficacité motrice propre à en assurer le renouvellement. Une répartition s'opérera entre les effets qu'on ne peut atteindre qu'en sollicitant le concours d'autrui (c'est la grande fonction du langage), et ceux qui dépendent de notre propre effort et auxquels répondront des mouvements appropriés. Cette éducation est de grande conséquence pour le développement de l'imitation des autres. Bain a bien montré que le développement de l'imitation, en quelque genre que ce soit, dépend surtout de la richesse de l'activité spontanée. Baldwin [1, 2] a insisté fortement sur cette idée dans tous ses ouvrages. Ferretti [24], montre qu' « il y a un passage graduel de la répétition immédiate de son propre mouvement à la répétition d'un mouvement fait actuellement par un autre ». Il insiste, avec raison, sur le fait que l'intérêt de l'imitation est le même dans les deux cas ; elle n'est pas automatique, mais elle est recherchée à cause de sa valeur affective. Si, au cours des tâtonnements, certains objets, certains résultats visibles sont devenus suggestifs d'actions précises, comme on retrouve ces éléments objectifs dans la perception de l'acte d'autrui, ils vont devenir le germe des futures imitations, en communiquant à l'exemple une signification motrice.

II

Pour qu'il y ait imitation proprement dite, il faut que l'acte soit exécuté sous l'influence de l'acte semblable du modèle. Mais une difficulté spéciale se présente ici. Les sensations — quelles qu'elles soient — qui sont ou deviennent régulatrices des actes spontanés de l'enfant, diffèrent très souvent de celles par lesquelles il connaît l'acte semblable d'autrui. Il n'en va pas ici, en général, comme pour la perception de la voix. Le son perçu par l'enfant est un élément objectif sensiblement homogène, qu'il vienne de la bouche de celui qui parle ou de la bouche de celui qui l'imite. L'imitation de soi-même préparait donc naturellement les voies à l'imitation d'autrui. Au contraire, pour les actes, la perception est surtout visuelle quand il s'agit d'autrui, tandis que l'élément visuel est tout à fait au second plan, quand il s'agit de nous-même.

Toutes les parties du corps de l'enfant ne sont pas vues directement par lui ; d'autres le sont rarement ou sous un aspect particulier ; enfin d'autres peuvent entrer dans le champ visuel sans attirer l'attention.

Il est facile de tracer les limites de cette connaissance visuelle. Le mouvement passif des membres a déjà pu attirer l'attention sur eux — par exemple chez P. (3. 14), quand je lui fais jouer du piano avec sa main ou avec son pied. — Il en est de même à partir de la fin du quatrième mois, quand, en essayant d'atteindre les objets, il déplace sa main droite à la hauteur de ses yeux en l'approchant et en l'éloignant du visage. A cette époque, il regarde attentivement sa main pendant qu'on lui coupe les ongles, la porte à plusieurs reprises devant ses yeux, en remuant les doigts (3. 23). Dans les actes de préhension dirigée par la vue (à partir de 3. 17), l'attention est nécessairement

attirée par la main qui tâtonne à proximité de l'objet, ou le manie quand elle s'en est emparée. Un peu plus tard (4,7 — 4. 12), il s'intéresse au mouvement de ses pieds et de ses orteils. A 5. 2, il prend son pied dans sa main et le porte à sa bouche.

Mêmes observations chez L. qui s'amuse à suivre le mouvement de ses mains devant ses yeux (2. 23, — 3, 3), prend son genou, essaye de prendre son pied, dont elle suit les mouvements avec curiosité (3. 27).

En somme l'attention visuelle se porte sur les membres et surtout sur les extrémités mobiles (main, pied).

D'autres parties du corps sont beaucoup moins connues. La poitrine et le ventre sont vus partiellement et sous un aspect particulier. Quelques détails peuvent accidentellement être signalés par des habitudes (ainsi chez P. le nombril, auquel se rattache un jeu : appuyer avec le doigt, comme sur un bouton de sonnette, en imitant le bruit), ou par l'importance de leurs fonctions (organes urinaires). En général le corps est vu avec les vêtements qui le couvrent, mais d'une façon très incomplète et toujours partielle. Le dos, la tête, la face ne sont l'objet d'aucune connaissance visuelle directe.

Nous pouvons appeler parties du corps *objets*, celles que l'enfant connaît par la vue. L'imitation des actes qui les intéressent ne semble pas, au premier abord, présenter de difficulté. Il est probable que dans les exercices avec la main, le pied, la représentation visuelle de ces parties du corps acquiert une fonction motrice qui résulte du mécanisme de l'imitation de soi-même. L'enfant qui, sous l'influence d'une excitation accidentelle quelconque, a fait un mouvement visible, peut désirer l'accomplir de nouveau et tâtonner jusqu'à ce qu'il y arrive, ce que la vue lui permettra de constater. On peut interpréter ainsi l'imitation remarquablement précoce du jeu des petites marionnettes par L. (Il s'agit d'un mouvement

de rotation des poignets). Elle regarde mes mains avec beaucoup d'attention et ébauche quelques mouvements très indécis ; quelquefois elle regarde aussi ses mains en les remuant, comme pour comparer (4. 22). Deux jours après, même expérience : elle est couchée dans son lit, les bras allongés le long du corps : il y a bien une rotation du poignet, mais les doigts sont écartés et les avant-bras ne sont pas fléchis. Ce jeu est oublié ensuite et reparaît au 7e mois, soit sous l'influence de l'exemple, soit en réponse à l'air chanté. Un jour, comme elle imite d'une seule main, je fais le mouvement des deux mains ; elle imite aussitôt et regarde ses mains, comme pour comparer.

Mais de telles explications n'ont qu'une portée restreinte. Comment l'imitation peut-elle s'étendre aux parties du corps qui ne sont pas l'objet d'une connaissance visuelle ? Qu'on cherche ce qui, dans les actes suivants, fait partie d'une perception visuelle comparable à celle qu'on peut avoir quand il s'agit d'une autre personne : se baisser, se mettre à genou, pencher le corps en avant et en arrière, incliner la tête, ouvrir ou fermer les yeux et la bouche, tirer la langue, faire la moue, toucher le nez ou l'oreille ? Que dire des jeux de physionomie, d'une grimace, d'un sourire, d'un froncement des sourcils, d'un rictus de la bouche ?

Même les mouvements des membres visibles se rapportent à des repères invisibles. Si, par exemple, l'enfant me voit élever le bras à hauteur de l'œil ou au-dessus de la tête, il ne suffit pas, pour qu'il identifie mes mouvements avec les siens, qu'il les localise dans les parties homologues, c'est-à-dire qu'il assimile sa tête à la mienne, son bras au mien, il faut encore qu'il se rende compte qu'il s'agit du même mouvement. Cela ne suppose-t-il pas la comparaison d'*images d'ensemble* ? S'il me voit lire une lettre, ne faut-il pas, pour qu'il imite exactement mon attitude qu'il apprécie que la feuille est orientée par rapport à son œil et à son corps de la même façon qu'elle

l'était tout à l'heure, par rapport à mon œil et à mon corps ? Il pourrait le faire, s'il avait des deux attitudes deux représentations homogènes semblables, au point de vue géométrique, mais dans l'une devraient entrer comme éléments des parties de son corps, dont il n'a pu acquérir aucune notion visuelle directe.

Cette difficulté semble avoir échappé à beaucoup d'auteurs qui ont étudié l'imitation. Baldwin [1] qui a donné un si grand relief à la notion d'imitation de soi-même, admet, sans jamais se poser la question, le passage facile et immédiat à l'imitation d'autrui. « Quand l'orga-« nisme, grâce au développement cérébral, est devenu ca-« pable de nouvelles adaptations, alors il ne se satisfait « plus de la *contemplation* des mouvements objectifs, « et il commence enfin de les *imiter*. Et, *naturellement* « il imite les personnes... » Qu'il s'intéresse particulièrement aux personnes, cela va de soi : mais qu'il *sache* les imiter, voilà ce qu'il faudrait expliquer. Les perceptions régulatrices qui interviennent dans l'imitation de soi-même sont généralement très différentes de celles que lui fournit la contemplation des mouvements objectifs d'autrui : comment ces dernières posséderaient-elles l'efficacité motrice spéciale des premières ?

Essayons de classer les hypothèses qui pourraient expliquer le passage des unes aux autres. Elles peuvent prendre deux formes : ou bien c'est la perception qu'a l'enfant de ses propres actes qui est le point de départ de cette transposition, ou bien c'est celle qu'il a des actes d'autrui. Une sorte de corrélation générale innée, ou établie par une expérience précoce, permettrait de traduire, dans la première hypothèse, les données tactiles et kinesthésiques en images visuelles, dans la seconde les données visuelles en images tactiles et kinesthésiques, et de rendre ainsi sensible la similitude des actes chez le modèle et chez l'imitateur.

CHAPITRE III

LES THÉORIES ASSOCIATIONNISTES

I

Nous avons de certains objets une double expérience, visuelle et tactile, qui nous permet d'évoquer l'image visuelle quand nous touchons, sans le voir, un objet familier, par exemple dans l'obscurité. On peut croire que cette double expérience est rapidement généralisée, de sorte que la même transposition s'applique même à des objets nouveaux, comme si nous possédions des *formules générales de la traduction du tactile en visuel*, et non pas seulement des souvenirs particuliers. Il en sera donc encore de même si mon attention se porte sur un point de mon corps, dont je n'ai jamais eu d'expérience visuelle : ce point et sa situation dans l'ensemble donneront lieu à une construction imaginative visuelle plus ou moins exacte. Je tends à me représenter ma dent malade, un corps étranger dans ma bouche, et même mes organes internes, dès que mon attention est attirée sur eux par quelque impression anormale.

On pourrait donc penser que l'enfant a peu à peu construit la représentation visuelle de son propre corps et de ses mouvements — sans même faire intervenir l'épisode contingent de leur étude dans un miroir. A mesure qu'elle se précise, cette image s'assimilerait avec la perception objective du corps humain chez les autres ; l'imitation aurait donc pour base une assimilation qui

ne serait qu'un cas particulier de la formation de la notion d'espace.

Cette thèse est celle par laquelle le psychologue allemand Prandtl [53], a essayé autrefois d'expliquer la sympathie (Einfühlung). Contrairement à Lipps [41], dont il critique l'explication, il ne croit pas que la sympathie repose sur l'imitation instinctive : mais il étudie l'assimilation due à l'expérience des gestes et de l'expression du moi et des autres personnes, dont il fait la condition commune de la sympathie et de l'imitation. Or, il sent vivement les difficultés du problème : « Je n'ai jamais, sauf dans un miroir, une perception optique de mon visage et de mes traits, tandis que le visage des autres et son expression ne sont d'abord pour moi qu'un complexe de lignes et de couleurs ». Quel est l'intermédiaire psychologique entre une perception purement kinesthésique de mon visage et la perception purement visuelle du visage d'autrui ? C'est une représentation visuelle de mon propre visage, liée par ressemblance à celle du visage des autres hommes et par contiguité à mes sensations kinesthésiques et tactiles. Elle se construit peu à peu et se précise, d'une manière tout à fait indirecte. Des sensations semblables à celles de la peau dans les parties invisibles du corps ont été éprouvées dans les parties visibles ; elles peuvent donc servir à imaginer une surface colorée. Si grossière que soit cette représentation, elle forme la base sur laquelle l'enfant bâtit la représentation visuelle de son visage... Une contribution ultérieure importante vient des perceptions tactiles qui apportent certaines données sur les qualités spatiales du visage. On tâte ses membres et on s'en forme une représentation tactile ; si différente qu'elle soit de l'image visuelle, elle concorde avec elle par l'extension spatiale des sensations. Que l'enfant regarde sa jambe ou qu'il la saisisse avec sa main, il en apprécie de la même façon la forme et les dimensions :

il se produit donc une association réciproque de perceptions tactiles et visuelles. Donc si l'image tactile d'une partie de mon corps (par exemple de mon visage), m'est donnée, j'ai dans ses qualités spatiales le canevas que je n'ai qu'à couvrir de couleurs, pour en obtenir une image visuelle. C'est par le même mécanisme que s'adjoint l'image de la couleur en vertu de l'association qui s'est faite, pour les parties visibles, entre la couleur et les qualités tactiles.

En somme, cette théorie admet qu'à la faveur de certaines constructions mentales, les portions de l'espace, connues d'abord d'une façon hétérogène, finissent par s'unifier dans une représentation homogène et que cela est vrai de celle qu'occupe notre corps comme des autres. D'ailleurs notre corps entre continuellement en relations avec des objets visibles (nous voyons sur notre oreiller la forme de notre tête, etc.). Toutes ces images se soudent. Puisque nous arrivons à nous représenter les rapports d'objets appartenant à des perspectives visuelles partielles, non simultanées, qui ne sont réunies que par nos mouvements, pourquoi notre corps lui-même avec ses attitudes et ses mouvements ne deviendrait-il pas aussi pour nous une partie de ce tableau visuel ? Pourquoi ne me formerais-je pas une image de ma personne elle-même *vue du dehors* ?

On peut concéder à cette théorie que l'existence d'une pareille représentation n'est pas chose impossible. Elle est cependant exceptionnelle chez l'homme, et bien peu vraisemblable chez l'enfant.

On est trop porté à étudier *in abstracto* l'association des sensations et des images. On raisonne sur un schéma général de ce phénomène, qui ne définit l'évocation de l'image que par les conditions abstraites de possibilité, ressemblance et contiguité. Les exemples sont généralement tirés de la psychologie humaine, et choisis dans

des constructions désintéressées d'un caractère factice, plutôt que dans la trame serrée de la pensée utilitaire. On oublie qu'il y a un *sens normal*, une fonction des associations. Dans le contact d'un objet, dans les mouvements d'exploration qu'il suscite, ce ne sont pas la forme, la position, le mouvement de notre corps qui nous intéressent, mais les qualités de l'objet. Si des images visuelles surgissent, elles concernent l'*objet*. Sans doute, elles ont pour conditions les données tactiles et kinesthésiques, mais celles-ci évoquent directement la forme visible de l'objet, non celle de nos membres, de leurs attitudes et de leurs mouvements. Habitué à se régler sur ses perceptions visuelles des objets, l'homme qui doit agir sans voir, dans l'obscurité par exemple, tend à *imaginer*, d'après ses autres sensations actuelles, *ce qu'il verrait* à la lumière. L'image n'est que le substitut de la sensation impossible, et intervient, non par l'effet d'une association indifférente, mais en vertu de sa *fonction* normale, dans la mesure où elle supplée à la sensation régulatrice défaillante. Mais si les sensations visuelles venues des objets remplissent normalement cette fonction, il est, au contraire, très rare que nous ayons à regarder nos membres pour les mouvoir. L'image visuelle en serait donc inutile et son existence est peu vraisemblable, même dans les cas où elle est possible.

Mais qu'arrivera-t-il quand le corps du sujet sera lui-même l'objet de son attention, dans des mouvements non subordonnés aux objets extérieurs, ou dans l'exploration tactile du corps lui-même ? Le plus souvent, il n'y aura pas d'image visuelle. Lorsque la main se porte au point où une sensation anormale est ressentie, le mouvement est réglé par les sensations locales et par les indications kinesthésiques. Que cette image puisse naître, en certains cas, pour les parties connues par la vue, nous le comprenons : dans ce cas, en effet, le sujet tend à *regarder* la

région qui l'intéresse, et dès lors la réaction est à la fois dirigée par la vue et par le toucher. S'il ne regarde pas réellement, il pourra *imaginer ce qu'il verrait* en regardant, l'image remplissant toujours l'office de la sensation absente. Mais, pour les mêmes raisons, il est bien improbable qu'une telle image surgisse normalement pour tout ce qui n'est pas vu habituellement ; dans ce cas, les réactions n'étant pas réglées par les perceptions visuelles, ne le seront pas non plus par les images correspondantes.

L'image visuelle qui pourrait se construire dans ces conditions correspond, non plus à la régulation générale des mouvements, mais à des besoins secondaires et tardifs de l'esprit. Même chez l'homme adulte et cultivé, elle se développe assez peu. Dans son étude sur « la projection externe des images visuelles » (*Rev. Philos.*, 1894, p. 216), E. Milhaud, montre que dans la localisation par rapport à l'objet imaginé, les sujets se *sentent* comme transportés dans l'entourage des objets qu'ils se représentent : « Se « *voient*-ils eux-mêmes auprès de ces objets ? Certains « déclarent que cela ne leur arrive jamais. D'autres, sans « se voir jamais spontanément, peuvent y réussir par « l'attention..., avec effort... Enfin, d'autres se voient « parfois spontanément eux-mêmes. » Deux exemples du dernier cas sont cités dans ce travail. Dans l'un, le sujet déclare qu'il *peut* se voir *confusément*. Dans l'autre, il s'agit d'une personne qui pense à son attitude « dans une *présentation* ». C'est un cas un peu exceptionnel, où notre intérêt est éveillé par l'idée d'une attitude convenable à prendre ; nous cherchons à nous voir parce que nous nous demandons comment les autres nous voient et nous jugent.

Il ressort de ces observations que ce genre de représentation visuelle a un caractère exceptionnel. Mais enfin, puisque nous en constatons parfois l'existence, puisque nous pouvons nous appliquer à le faire naître,

il nous reste à chercher par quels procédés elle peut se construire (1).

Il semble qu'en raison de l'hétérogénéité des deux sortes de données, la traduction visuelle des données tactiles et kinesthésiques relatives à notre corps implique toujours une association préalable par contiguité, soit que le regard se déplace pour voir, soit qu'il y ait transport dans le champ visuel de la partie du corps intéressé. Mais précisément notre corps, dans son ensemble et certaines de ses parties, est le *seul* objet qui ne puisse être connu par un transport de ce genre. Il faut donc recourir à des procédés encore plus indirects.

Proposons-nous de produire chez quelqu'un certaines sensations tactiles complexes et de lui en demander une traduction visuelle : par exemple, traçons une lettre sur une région de la peau qu'il ne peut voir, soit actuellement, soit en aucun cas, et prions-le de la lire mentalement. Les épreuves que j'ai faites sur un enfant de 8 ans, confirment les expériences classiques.

L'enfant a sous les yeux les quatre signes ⌊ ⌈ ⌋ ⌉ et doit désigner du doigt celui qu'il croit avoir été tracé sur sa peau. Pour simplifier, bornons-nous aux épreuves faites sur le front et sur le visage d'une part, sur la partie postérieure de la tête et sur la nuque d'autre part. Les résultats sont très nets et très constants ; dans le second cas, le sujet lit les signes comme l'observateur, placé derrière lui, les voit lui-même, dans le premier cas, ceux qu'il indique sont les images spéculaires de ceux que voit l'observateur, qui alors lui fait face.

Or, au cours des expériences sur un enfant de 8 ans, on surprend très souvent, après un moment d'hésitation, un geste de la main qui se porte au point touché et qui, guidée par la persistance de l'impression tactile, ou par

(1) En supposant qu'elle ne soit pas elle-même un *produit* de l'imitation, — ce qu'elle est en réalité le plus souvent. Cf. p. 149 et 167.

le souvenir immédiat, suit le contour de la lettre et parfois répète ensuite les mêmes mouvements devant les yeux. On peut supposer qu'après avoir été exécutés réellement, ils ne le sont plus que mentalement, et qu'enfin, avec un peu d'exercice, ils deviennent inutiles, la lecture étant *devenue* directe. On remarquera que le mouvement du bras ou du doigt qui suit sur la face le tracé de la lettre est déjà presque visible, et qu'il le devient tout à fait quand le bras, sans modifier son mouvement, s'éloigne un peu du visage. Le transport du mouvement, de la nuque dans le champ visuel, est un peu moins simple : sans doute il est facilité par une éducation antérieure, par l'exploration d'objets familiers qui peuvent être réellement portés dans le champ visuel.

L'épreuve de la lecture d'une lettre peut paraître artificielle. Mais la question est de savoir si une éducation semblable à celle qui se fait dans ces expériences, n'a pas lieu dans les conditions naturelles. En portant la main à sa tête, l'enfant voit une partie des mouvements de son bras, en même temps qu'il développe une série de sensations tactiles et kinesthésiques. Il est donc déjà préparé à l'usage du procédé de construction de la représentation visuelle, *ce qui ne signifie pas que l'usage en devance le besoin.*

C'est donc, en somme, d'une façon tout à fait indirecte, que l'image visuelle du corps et des attitudes arriverait à se compléter : elle resterait inconsistante et fuyante : elle ne concernerait que des détails et non un ensemble, elle donnerait des lignes, des directions plutôt qu'une vue générale. Obtenue par un procédé analytique, elle ne pourrait donner une véritable image d'ensemble, qu'au prix d'un effort synthétique extrêmement laborieux, qui ne sera jamais accompli spontanément. Serait-ce en partant de telles images, que l'enfant pourrait identifier sa personne avec la nôtre et, par suite, conformer ses

actes à notre exemple ? C'est d'autant moins vraisemblable que ce qui caractérise l'imagination de l'enfant, c'est son « incapacité synthétique », c'est-à-dire son impuissance à passer des détails à l'ensemble, à la forme, à l'ordre et aux proportions, caractère bien marqué, beaucoup plus tard encore, dans ses premiers dessins (Luquet) [42]. Réciproquement, l'enfant perçoit des ressemblances entre des ensembles, mais d'abord sans les analyser. Il serait donc bien surprenant qu'avant la fin de la première année, les procédés que nous venons de décrire, pussent lui fournir des images personnelles suffisantes pour servir de base à l'imitation.

Répétons-le : l'image visuelle de notre corps est exceptionnelle. Quand Prandtl écrit : « Je ne puis changer consciemment aucun trait de mon visage, sans avoir en même temps une représentation de l'aspect visible de ce changement », ou bien il contredit l'expérience, ou bien le mot *consciemment* signifie qu'une introspection artificielle tend à créer cette image, car se demander si l'on pense visuellement à soi-même, c'est s'appliquer à le faire, ce qui est sans doute possible à quelque degré. Pour admettre qu'elle ait pu naître chez l'enfant, il faudrait d'abord prouver que l'enfant tâte son visage et ses membres autrement que d'une façon accidentelle, au point de pouvoir construire l'image du relief géométrique. Il faudrait surtout prouver qu'il peut en résulter une impression de ressemblance. Prandtl doit avouer que le transfert de couleurs semblables sur des parties semblables au point de vue tactile ne peut donner aucune image colorée des lèvres, de la langue, des yeux : il reconnaît que cette image n'a rien d' « auschaulich ». Produit d'analyse, comment ce schéma géométrique, ce masque incolore, pourrait-il parler à l'imagination de l'enfant ?

II

Examinons maintenant notre deuxième hypothèse : Partant de la perception visuelle du modèle et de ses mouvements, l'enfant, en vertu d'une disposition innée ou rapidement acquise, pourrait la traduire en images tactiles ou kinesthésiques, et par là rejoindrait les données personnelles qu'on suppose régulatrices de ses propres mouvements. On dit souvent que la vue est une sorte de toucher à distance, qu'en voyant un objet on imagine les sensations qu'il donnerait à l'exploration tactile. La vue du corps des autres, évoquerait donc des images analogues aux sensations que fournit au sujet lui-même le toucher de son propre corps, et lui donnerait conscience de leur ressemblance.

Il faudrait renouveler et accentuer ici les réserves que nous faisions, dans la discussion de la première hypothèse, sur la réalité de ces évocations d'images dans les conditions ordinaires. Normalement, la traduction du visuel en tactile se réduit à peu de chose. Le transfert de la motricité s'opère du toucher à la vue : celle-ci règle d'avance la réaction, et dispense, une fois l'habitude établie, non seulement du toucher préliminaire, mais aussi du souvenir tactile dont la conscience ne trouve plus trace. Tout au plus peut-on observer, dans certains cas, une légère anticipation mentale de la sensation prochaine, qui en rendra possible la reconnaissance et le contrôle.

Mais il faut ajouter que ces images, si on s'applique à les faire naître, ne donnent pas encore la solution du problème. Elles ne caractériseraient la personne que dans sa forme, comme un objet quelconque. Supposera-t-on que l'enfant les compare à celles qu'il a pu acquérir par l'exploration tactile de son propre corps et qui lui révéleraient la ressemblance des formes, et par une analyse encore

plus complexe, celle des attitudes et des mouvements ? En fait, un adulte intelligent est capable, en tâtant, sans le voir, un objet inconnu de forme complexe, de juger de sa ressemblance géométrique avec un modèle qu'il voit *sans le toucher*, et il arriverait peut-être à se rendre compte de la ressemblance de leurs mouvements. Peut-on croire que ce travail a lieu chez l'enfant d'un an ? Peut-on même supposer qu'il a acquis, par l'exploration tactile, une notion précise de la forme de son corps et de ses mouvements ?

Mais il y aurait une autre façon de comprendre la traduction du visuel en tactile. Au lieu de considérer les sensations de la main, qui, associées aux sensations de déplacement du membre dans le toucher actif, se traduisent par la notion d'une forme définie comme limite résistante des mouvements explorateurs, portons notre attention sur la *qualité* des contacts, variable avec la région du corps touchée. Dans le cas de notre propre corps, elle s'associe intimement avec les sensations locales éprouvées par cette région elle-même, et qui interviennent directement dans la régulation de nos mouvements. Grâce à cette association, le toucher de certaines parties du corps des autres hommes pourra nous donner, non plus une perception de forme géométrique, mais une sorte de *perception sympathique* de la personne d'autrui. Et la perception visuelle, étant à son tour associée à la perception tactile, deviendra, indirectement, capable de nous suggérer les impressions tant superficielles que profondes, qui émanent des parties correspondantes de notre propre corps, — c'est-à-dire les éléments qu'il faut atteindre pour que l'imitation demeure possible. Il n'est pas impossible que de telles associations jouent un rôle. Ainsi P. (11. 25), qui me voit couché, les yeux fermés, est invité à « dormir » comme moi. Il hésite, puis *touche* successive-

ment les yeux de sa mère, et les miens : enfin il clignote, sans arriver à fermer complètement les siens. On peut croire que la qualité spéciale de la sensation éprouvée en touchant nos yeux, a réveillé le souvenir d'une sensation analogue, éprouvée quand il portait la main à ses yeux, et qui déterminait précisément la fermeture réflexe des paupières. Mais cette explication exige que l'enfant ait réellement exploré le corps des autres personnes, ce qu'il n'a fait que d'une façon très exceptionnelle et incomplète Il ne s'agit plus ici, comme tout à l'heure, d'habitudes générales de transposition des formes visibles en formes tangibles, applicables au corps humain, comme à un objet quelconque, même nouveau. Le passage de ce qui n'est perçu que chez les autres, à ce qui n'est senti que chez nous, repose sur la comparaison de la qualité locale du contact des diverses parties du corps humain chez nous et chez les autres : l'assimilation n'est possible que par la double exploration. C'est sans doute un des procédés qui permettent à l'enfant aveugle d'imiter (dans la mesure incomplète et tardive où il peut le faire). Mais l'aveugle *touche réellement* le corps des autres et porte toute son attention sur ces qualités : l'enfant normal ne le fait qu'exceptionnellement. Cette explication ne saurait donc être généralisée.

Aucune des deux hypothèses que nous venons d'examiner n'offre donc une explication satisfaisante de l'imitation. Elles invoquent des constructions imaginatives qui ne sont certes pas inconcevables, mais peu naturelles et trop compliquées pour qu'on puisse les attribuer au jeune enfant. Mais elles reposaient toutes deux sur ce postulat que l'imitation implique une identification préalable des parties du corps, des attitudes et des mouvements du modèle et de l'enfant. Ce postulat s'impose-t-il ? L'assimilation, au lieu d'être la *condition* des premières

imitations, n'en serait-elle pas l'*effet* ?

Si nous abandonnons l'idée que, pour obéir à l'exemple, l'enfant doit d'abord se connaître comme un être semblable à son modèle, nous pourrons supposer qu'un acte peut ne prendre que progressivement le caractère d'une imitation. D'abord déterminé par un objet ou un fait extérieur, qui lui imposera sa forme, il s'en affranchira peu à peu, en se subordonnant, par une série de transferts, à la perception d'une réaction du modèle relativement à cet objet ou à ce fait : il nous faudra expliquer comment, dans des conditions particulières, cette réaction, qui n'était qu'un signal, deviendra un modèle ; comment, d'un rapport de contiguïté résultant de l'imitation elle-même, pourra naître la conscience de la ressemblance.

Pour justifier cette hypothèse, il nous faudra partir des réactions primaires, instinctives, déterminées par des causes externes ou internes, et dont la ressemblance objective chez tous les êtres d'une même espèce, repose sur l'uniformité de l'organisation héréditaire. Nous décrirons ensuite les transferts associatifs, par lesquels se constituent des habitudes subordonnées à des objets ou faits déterminés. Enfin nous verrons apparaître, parmi ces causes, la perception de l'acte du modèle, dont le rôle, d'abord auxiliaire, va grandir de telle sorte que l'exemple finira par devenir un principe autonome d'activité.

CHAPITRE IV

LES ORIGINES DE L'IMITATION

I

L'instinct se caractérise par son uniformité, il est spécifique avec de faibles écarts individuels. Il y aura donc une ressemblance objective des attitudes et des actes d'individus qui se comportent de la même façon quand ils sont soumis à l'action des mêmes causes, indépendamment les unes des autres.

Cette uniformité se remarque déjà dans les *attitudes d'attention sensorielle.* Ainsi certains objets sollicitent d'une façon quasi réflexe, la direction du regard ; il se fixera sur les objets brillants, de petite dimension, qui apparaissent ou qui se meuvent (au début, les mouvements ne doivent pas être trop rapides pour être suivis par l'enfant). Un même objet, attirant l'attention de l'enfant et des personnes qui l'entourent, donnera donc à l'attitude du premier l'apparence d'une imitation. D'ailleurs la direction du regard est solidaire d'une attitude de la tête et du corps tout entier. Pour tout passage des lignes visuelles d'une direction à une autre, il y a un certain degré de déviation de l'œil et de la tête, ou même un changement de position du corps, qui ne sont nullement arbitraires, mais bien déterminés et invariables (pourvu que tous les mouvements soient libres et non contraints par des nécessités physiques ou morales). Les lois qui gouvernent ces changements de position et règlent pour chacun d'eux, d'une façon précise, la parti-

cipation de l'œil, de la tête et du corps, sont les mêmes pour tous les hommes.

Il en est de même pour l'attitude d'attention auditive. La tête, et quelquefois le corps tout entier, tournent, font face à la direction de la source sonore, s'immobilisent dans cette position ; quelquefois la tête est légèrement penchée en arrière, la bouche entr'ouverte, le regard s'oriente aussi dans la même direction (L. 3. 18).

Les autres formes de la sensibilité, tactile, olfactive, gustative, ont aussi leurs réactions d'adaptation innées. Ainsi, pour le toucher, c'est en vertu d'un automatisme inné que s'opèrent les mouvements par lesquels se substituent aux organes de sensibilité grossière, les organes spécialisés (main, pulpe digitale, lèvres, langue) : de là les gestes de palper (L. 2. 16), de porter à la bouche (4e mois) les objets.

Des attitudes sensorielles, nous passons à des réactions, également innées, de comportement actif à l'égard des objets. Telles sont *la locomotion* avec ses modalités, et la *préhension* avec ses innombrables dérivés qui conduisent aux différentes actions sur les objets. Nous ne reviendrons pas ici sur la description de ces faits, dont il a déjà été question, à propos de la discussion de la théorie de l'instinct (1).

Il est évident qu'ici encore, les suggestions motrices qui émanent des objets provoquent des réponses uniformes, parce qu'elles s'adressent à des organismes semblablement construits. Mais nous insisterons sur cette idée, que le progrès de ces réactions est en grande partie spontané, et que c'est en dehors de toute influence de l'exemple que les mouvements hésitants et maladroits, qu'on peut observer au début, convergent vers le type définitif et commun.

(1) Cf. p. 76 et 77.

Ainsi, il est très difficile de fixer le moment où l'opposition du pouce commence chez l'enfant ; nul doute que l'attitude ne soit préformée, mais l'exercice est nécessaire pour lui donner toute sa précision. C'est par une sorte de tâtonnement que la main finit par trouver la position qui donne à la préhension toute sa sûreté (L. 2. 22) ; il est d'ailleurs inadmissible que le développement puisse se faire dans un autre sens (L. de la fin du 1er mois à la fin du 3e). Ce raisonnement s'appliquerait peut-être à des cas plus complexes. Il n'est pas bien sûr que les progrès de L. (12e mois) dans la manière de tenir un crayon soient dus à une observation plus exacte du modèle. La main droite parvient bien avant la main gauche, à prendre le crayon sur la table directement entre le pouce et les deux premiers doigts. Pour le prendre de la main gauche, elle le ramasse d'abord de la main droite, puis elle pique la pointe dans la paume de la main gauche, dont les doigts se referment sur l'objet (c'est le geste de passer un objet d'une main dans l'autre), alors les quatre derniers doigts s'ouvrent, le crayon restant serré entre le bord interne du pouce et le bord interne de la main ; puis il est saisi par le bout des doigts près de sa pointe. Pendant plusieurs jours, je l'ai vue répéter une vingtaine de fois cet exercice, qui s'accélère de plus en plus, par une anticipation de chacune des phases et une suppression des mouvements inutiles, si bien qu'à la fin le crayon paraît pris d'un seul coup par le geste convenable. Il n'y a pas trace d'imitation, c'est un développement autonome, avec convergence presque nécessaire vers le type commun, imposé par l'organisme.

Considérons encore ce même geste de préhension et les progrès par lesquels il s'adapte à son but : saisir directement l'objet, ou le présenter à la bouche. Dans les premières ébauches du geste, la main dirigée par l'œil se lance en avant, sans atteindre l'objet (elle reste, en géné-

ral, beaucoup trop basse, le mouvement manque d'énergie). Or, la main demeure souvent fermée ; parfois cependant elle s'ouvre à demi (L. 2. 3 et 2. 5), la face dorsale en dessus, les doigts s'étendent et se fléchissent au voisinage de l'objet qui n'est pas encore atteint. Cette anticipation, à moitié instinctive, deviendra de plus en plus régulière, sans que l'imitation intervienne. De même, au début, quand l'enfant porte la main à sa bouche, c'est généralement le dos de la main qui arrive d'abord au contact des lèvres, souvent la main entre dans la bouche avec l'objet. Un peu plus tard, la main se renverse avant d'arriver à la bouche, afin de présenter directement le bout des doigts ou l'objet au contact des lèvres. On pourrait multiplier les exemples de cette éducation spontanée des instincts.

L'*expression émotionnelle* est encore une classe de faits, dont l'origine instinctive ne peut être contestée. Passons en revue quelques manifestations de ce qu'on pourrait appeler *mimique primitive*, indépendante de l'imitation.

Le *sourire* apparaît de très bonne heure : je l'ai noté sous une forme très fugitive le 2e et le 5e jour chez L. ; les yeux sont d'abord fermés, puis un peu plus tard, ouverts : il n'est pas rare pendant le sommeil. Les coins de la bouche se relèvent, la hauteur de l'œil ouvert diminue : si l'expression s'accentue, la bouche s'ouvre largement (fin du 2e mois).

Le *rire* ressemble d'abord à un gloussement, à un cri de coq, il est brusque et rauque (L. 1. 5. P. fin du 2e mois). Au commencement du 3e mois, un autre rire apparaît, plus voisin du rire normal, c'est une série d'éclats de voix qui se prolonge (ha ! ha ! ha !). Enfin j'ai noté un véritable fou-rire au 8e mois. Ces transformations paraissent ne rien devoir à l'imitation.

La mimique de l'*étonnement* et de l'*attention* est extrê-

mement précoce. La physionomie est sérieuse ; tantôt des plis verticaux se forment à l'angle naso-frontal (L. 0. 4), tantôt les sourcils s'élèvent (L. 2 mois). La bouche est parfois ouverte, plus souvent fermée, lèvres serrées : l'enfant s'immobilise, et fixe l'objet de son attention. Parfois aussi (P. 4. 2), la lèvre inférieure est ramenée dans la bouche fermée, les joues sont un peu gonflées.

L'expression de la *douleur* est bien connue. Le front se plisse, les yeux se ferment, les coins de la bouche s'abaissent, la face rougit, la bouche s'ouvre en forme de rectangle : une inspiration prolongée est suivie de cris aigus ; les larmes s'y ajoutent au 2e mois.

De très bonne heure se distinguent de la précédente des expressions qu'on peut rapporter à la déception et à la colère.

Dans la *déception* ou dans *la colère*, le corps se rejette en arrière, l'enfant tousse, fait une longue inspiration et jette un cri aigu, le visage est rouge, la région naso-frontale blanche (P. 3. 20). Plus tard, l'enfant jette les objets qu'il tient, frappe avec la main, fronce le sourcil, piétine (L. 11, 11). La voix prend une intonation caractéristique de l'impatience.

On peut rapporter à la *peur*, le tressaillement, la perturbation de la respiration, l'ouverture des yeux pendant le sommeil, le battement des paupières, si les yeux sont ouverts, les cris, la projection des bras en avant (L. 0. 3).

Des variétés de *désir* se manifestent par une sorte de toussottement caractéristique (0. 10 j.), un mouvement du corps penché en avant avec extension du bras et des jambes (L. 0. 9), des mouvements de la langue (L. 0. 16) et même une sécrétion de salive (P. 4 mois).

L'*aversion* comporte au contraire des mouvements pour écarter l'objet (L. 2 mois). Le geste de refus : oscillation latérale de la tête, a une origine instinctive (refus d'un aliment ou refus de regarder). Le dégoût donne à la

bouche une expression qui rappelle celle du vomissement (lèvre inférieure renversée en dehors).

Dans beaucoup d'émotions vives, désirs, déception, impatience, les bras étendus tremblent (L. 22. 15).

Il est parfois difficile de se prononcer sur certaines attitudes assez tardives et assez rares : j'inclinerais cependant à considérer comme indépendants de l'imitation des gestes comme ceux-ci : dans la colère, L. se prend une main avec l'autre, puis les écarte avec violence (23. 31). Elle se frappe aussi la tête avec la main (L. 11. 18) et même s'arrache les cheveux. Dans une explosion de joie, elle réunit les mains près du milieu du corps, les doigts entrelacés, le dos de la main fléchi sur le bras, etc. Il ne m'a pas paru qu'elle ait jamais eu sous les yeux l'exemple de ces attitudes. Il faut rappeler que l'apparition tardive n'est pas une présomption suffisante contre l'origine instinctive d'une réaction.

Ainsi l'ensemble des faits que nous venons de passer en revue, et dont l'énumération n'est pas encore complète, montre qu'avant toute imitation il existe, ou il tend à s'établir spontanément, une uniformité du comportement de l'enfant et de l'homme, qui n'est que l'expression de la ressemblance des organes et des instincts.

II

Il n'entre pas dans notre sujet d'étudier en détail la manière dont se forment, à partir de ces instincts primordiaux, des habitudes qui vont subordonner l'exécution des réactions à des perceptions nouvelles. L'histoire de ces transferts successifs serait infinie et nous avons hâte d'arriver à ceux qui nous intéressent particulièrement.

Le principe en est toujours le même : il s'agit toujours

de sensations qui, en s'associant à des actes commandés par des sensations motrices, acquièrent elles-mêmes les propriétés de ces dernières.

Déjà par le seul effet de l'expérience acquise par l'enfant, dans son contact avec le milieu extérieur, ses actes se trouvent subordonnés à des perceptions nouvelles : le domaine de la réaction s'étend ou se limite. Ainsi le geste de prendre et de porter à la bouche, d'abord général, se restreint progressivement à des *objets connus* (hochet, cuiller, tasse, aliments, etc.), dont l'aspect particulier devient déterminant. Il en est de même des réactions d'orientation à la vue et au son, subordonnées électivement aux objets *familiers* de l'attention, reconnus à des signes quelconques. Tout le développement de l'expression émotionnelle repose sur le même principe : c'est ainsi que le sourire, par exemple, réaction de bien-être physiologique produite au début par la digestion ou par les caresses physiques, finit par accompagner les perceptions le plus habituellement liées à ces états. Nous n'insisterons pas sur ces faits bien connus, nous remarquerons seulement que, par ces nouveaux progrès, le comportement de l'enfant se rapproche toujours de plus en plus de celui de l'homme, par une convergence toute spontanée.

Mais l'enfant ne grandit pas seulement en présence de la nature ; dès les premiers jours de sa vie l'influence du milieu social s'ajoute à celle du milieu physique.

C'est souvent par une action *mécanique* que cette influence détermine la forme des actes de l'enfant et la réduit au type commun. L'enfant apprend à obéir au mouvement qui lui est communiqué : après l'avoir subi passivement, il y participe activement, seconde l'impulsion extérieure, et finit par la devancer, chaque phase d'un acte complexe devenant un signal de l'exécution de la suivante. Cette éducation s'accomplit à tout âge :

l'observateur en constate de très bonne heure les effets, qu'il ne cherchait même pas à produire ; elle guide plus tard l'enfant dans l'acquisition de nombreux actes et lui épargne de longs tâtonnements personnels ; c'est encore par ce procédé que l'apprenti s'initie, sous la conduite de l'ouvrier exercé, à de nombreux « tours de main » ; la gymnastique et les sports lui font une place dans l'enseignement de mouvements difficiles ou rares.

Il est impossible de préciser à quel moment un enfant commence à se prêter activement aux mouvements qu'exige sa toilette. D'abord les membres sont inertes ou réagissent au hasard, avant d'obéir docilement aux sollicitations mécaniques. Quoi qu'il en soit, à 1 an 6 mois, chez L. cette éducation est parfaite. Les bras, soulevés passivement quand on lui enlève ses vêtements, s'étendent maintenant activement vers le haut, dès qu'on prend la robe : les bras sont poussés dans les manches, dès qu'on en présente l'ouverture, la jambe se raidit quand on veut mettre la chaussure, etc...

De très bonne heure, on observe l'ébauche de l'acte de tendre ou plutôt d'écarter les bras. Le bras est écarté passivement quand on prend l'enfant sous les aisselles ; plus tard, le geste actif se produit dès qu'on fait mine de prendre l'enfant.

A partir de la fin du 5e mois, les deux enfants ont appris, par un véritable dressage mécanique un certain nombre de petits jeux ; d'abord on guide leur main, puis on associe le mouvement à un mot qui en devient le signal ; dire : *Adieu !* (en agitant la main) ; *battre la mauvaise tête* (se frapper la tempe) ; *envoyer un baiser* ; *faire : Ami !* (tendre la main) ; *Content !* (battre des mains) ; *Doudou !* (caresse). *Péchopine !* (toucher du bout de l'index le creux de l'autre main). *Danser l'Espagnole, la Française* (on fait danser l'enfant ; le bras est levé dans le premier cas ; dans le second l'enfant donne une main

à la personne qui le tient) ; *Roule, roule, le petit moulin* (tourner les deux mains l'une autour de l'autre), etc. Tous ces jeux s'échelonnent de 4m, 22 à 11m, 28.

A. 6. 7. L., maintenue sous les bras participe en s'inclinant à droite et à gauche, à une danse lente dont elle comprend le rythme.

A l'âge où elle est encore incapable de se soutenir (6. 15), on l'aide à se mettre debout ou assise, au commandement, en la soutenant par les mains, mais elle ajoute déjà son effort personnel. Portée sur les bras, l'enfant (9. 5) tend un objet à quelqu'un ; elle apprend par la même méthode à le retirer brusquement dès qu'on fait mine de le prendre. Tenue par les mains, à l'époque de ses premiers pas, elle apprenait à tourner sur elle-même pour danser, elle arrive à le faire seule au 13e mois. Plus tard, elle demandait à être prise sur les genoux : on la faisait d'abord tourner sur elle-même pour l'asseoir, les jambes en dehors ; à 1m, 8 mois, je constate que dès qu'elle observe qu'on va lui donner satisfaction, elle se retourne d'elle-même et soulève les bras : ici le dressage s'était fait à l'insu de l'entourage.

Cette contrainte mécanique n'agit pas directement, mais par sa valeur de *suggestion.* Tantôt l'enfant contrarie, tantôt il favorise le mouvement, mais ceci suppose au moins que l'impulsion momentanée est comprise, que la phase prochaine ou la tendance en est prévue. Il suffit de se prêter à des expériences de ce genre, pour constater combien il est difficile de réaliser une inertie complète du membre guidé : les indications du sens tactile et kinesthésique sont *interprétées* comme signes d'une tendance : seulement on se tient prêt à changer rapidement d'hypothèse à la plus légère résistance du guide.

Mais ces suggestions ne se limiteront pas toujours à des indications locales et instantanées. L'enfant y répond

avec l'ensemble de ses réactions instinctives ou habituelles. A l'impulsion donnée à sa main, l'enfant qui sait marcher (et même déjà celui qui ne marche pas encore), répond, non seulement par un mouvement du bras qui cède dans la direction indiquée ; mais par des mouvements des jambes (réaction de l'équilibre et de la marche). Si je le fais tourner sur lui-même en le tenant par les mains, je ne suggère que l'idée de rotation à laquelle il répond par des mouvements complexes des jambes. A mesure que l'habitude aura construit des ensembles coordonnés plus complexes, il suffira d'une indication pour rappeler tout le système ; quand, à 13 mois, P. apprend par cette méthode à saluer en enlevant son bonnet, le geste de porter la main à la tête, est un élément connu, résidu d'actes anciens ; le mouvement passif joue le rôle d'une indication brève du terme du mouvement et de sa liaison avec les autres parties de l'acte : il y a place, dans certains cas, pour l'emploi de moyens personnels, c'est surtout le résultat qui est suggéré. Par là, les actes que nous venons de passer en revue rentrent dans le cadre de l'*imitation de soi-même*, ou de la recherche active d'un effet intéressant déjà expérimenté.

Dans les actes que nous allons étudier maintenant, la suggestion émane, non plus des effets du mouvement, mais de perceptions intéressantes éprouvées par l'enfant, à l'occasion d'actes d'autrui, soit sur son propre corps, soit sur des objets extérieurs. L'explication complète en est déjà plus difficile, plusieurs facteurs y interviennent : attitudes sensorielles, locomotion, préhension dirigées par l'objet, habitudes acquises utilisées auparavant dans des situations semblables, enfin souvenir immédiat de perceptions venant de l'objet ou de l'acte, ce dernier facteur faisant sentir de plus en plus son action de contrôle et contribuant, au cours de tâtonnements plus ou moins marqués, à donner à l'acte sa forme définitive.

L'enfant est l'objet de toute sorte de soins, on l'habille et on le déshabille, on le lave, on le peigne, on le baigne, on lui donne sa nourriture ; il est aussi l'objet de jeux et de caresses. Il est naturel qu'il cherche à reproduire activement les sensations caractéristiques qui en résultent. Voici des exemples dans lesquels ce facteur entre au moins pour une part :

P. (8 m.), essaie de reproduire, en portant l'index à ses lèvres, l'effet obtenu quand on interrompt un son continu qu'il émet, en faisant osciller rapidement la main devant sa bouche. La localisation du geste est guidée par la sensation tactile.

Il a appris à souffler dans son nez : on tient sous son nez un mouchoir en lui disant : Mouche-toi. Il porte ensuite de lui-même le mouchoir contre son visage (sensations tactiles et aussi visuelles). Les mêmes sensations tactiles interviennent dans l'acte de pincer son nez ou son oreille, après qu'on vient de le faire sur lui ; ou quand il apprend à se servir d'une brosse à cheveux et d'un peigne (11 m. 13). Il essaie de mettre ses bas ou ses chaussures : la chaussure est placée au bout du pied ou contre le pied : le bas est étendu sur la jambe (1. 0. 2) (sensations visuelles et tactiles) ; il sait montrer, quand on le lui demande, sa grande dent, c'est-à-dire porter sa main au point qu'on vient de toucher dans sa bouche.

On le fait sauter à cheval sur la jambe étendue ou sur le genou en disant : au trot ! au galop ! — Debout, il reproduit lui-même ce mouvement, en fléchissant sur les jambes et en se relevant. Remarquons qu'ici tous les mouvements de l'enfant diffèrent, à l'exception du balancement vertical de haut du corps : les sensations intéressantes sont reproduites par un moyen personnel (14 m.).

Il essaie encore de retirer ses bas, en les tirant, comme il l'a vu faire, par le bout des pieds : il localise bien le point où il doit agir, mais reste incapable d'imiter le mou-

vement. Il arrive à mettre le dé à son doigt. Il cherche à se couper les ongles (après l'avoir vu faire) : la localisation visuelle et tactile des rapports des ciseaux avec la main *objet* est assez exacte, mais celle des ciseaux et de la main *agent* est tout à fait incorrecte (14. 22).

Voici des exemples analogues chez un autre enfant : A. 9. 5. L. apprend à se servir de sa petite brosse à cheveux. Elle apprend à mettre son chapeau (9. 15) : guidée par la sensation tactile, elle le place contre la tempe, mais en dehors, et non sur la tête : à 1 an elle le fait correctement. Elle se lave (sur les tempes) avec une serviette, elle change de main pour chaque côté de la tête (moyen personnel) (10. 15). Elle se met de la poudre sur la poitrine et au bas du ventre avec sa houppe (11. 20), se mouche et s'essuie le tour de la bouche (12. 24), etc...

Déjà dans les exemples précédents, les objets et leurs déplacements intervenaient : ils passent au premier plan dans les suivants, qui se rattachent évidemment à la réaction générale de préhension. Ainsi quand P. (3. 33), 3. 30) ou L. (4. 8), portent leurs mains sur les touches du piano après m'avoir vu jouer, ils cherchent en réalité à prendre ces objets, mobiles, brillants et sonores. Il en est de même quand P. cherche (9. 28) à saisir la balle que je lui lance, ou quand il prend un crayon que je lui donne et avec lequel il frappe sur le papier (9. 21). C'est le mouvement de l'objet, beaucoup plus que le geste de la main, qui attire son attention. On voit souvent le jeune enfant se jeter sur la bille, la balle ou le jouet mécanique et s'en saisir, mais sans en faire aucun usage et le laisser tomber ensuite avec indifférence. Quand, plus tard, il agit sur lui, c'est surtout l'objet lui-même, ce sont ses transformations et ses déplacements ou les rapports de plusieurs objets entre eux qui attirent son attention beaucoup plus que l'acte humain qui vient

d'intervenir comme cause. C'est, suivant une loi générale, le *résultat* qui est le point de mire, plutôt que les moyens par lesquels il a été obtenu, ceux-ci sont abandonnés à des tâtonnements, c'est-à-dire au déterminisme des habitudes antérieures.

Ainsi, m'ayant vu écrire P. (9. 21), saisit le crayon (d'abord à pleine main), et frappe sur le papier ; puis il arrive à retourner le crayon, quand par hasard il l'a pris la pointe en haut. Ce n'est pas, semble-t-il, une imitation des rapports de ma main et du crayon, mais une reproduction des rapports de la pointe et du papier. Un peu plus tard, il ne frappe plus guère, mais trace de grands traits, c'est une reproduction du résultat, du tracé, de l'action du crayon sur le papier, plutôt que du mouvement et de la position de la main. Sans doute, à cette époque, la main est déjà pour l'enfant un *objet* connu, chez lui et chez les autres, et il ne serait pas impossible qu'il cherchât à en imiter les attitudes et les mouvements, guidé par la ressemblance visible d'aspect et de forme. Mais sans exclure absolument cette hypothèse, nous croyons bien plutôt que la vue du crayon qui court sur le papier en y laissant sa trace, évoque directement la tendance à la préhension et à l'action sur l'objet. La balle qui roule incite l'enfant à tendre la main, tandis que le chien cherchera à la saisir avec la gueule et le chat avec la griffe. L'instinct dessine le geste, les habitudes acquises au cours de jeux d'expérimentation le continuent, l'influence du *résultat objectif* proposé comme modèle, l'achève en lui donnant peu à peu la forme qui permet d'obtenir ce résultat.

Dans les actes que nous allons énumérer, sans les commenter, les objets et leurs rapports sont au premier plan P. (10. 13). Essai pour tricoter : il tient l'aiguille d'une main et la passe sous le fil tenu dans l'autre main (rapports de l'aiguille et du fil). Plus tard (11. 18) il cherche à

entortiller le fil autour de l'aiguille. — Laver du linge dans un baquet (11. 25), saucer dans son assiette avec un morceau de pain — frotter une allumette sur la boîte et l'approcher du réchaud à gaz (12. 3), tisonner dans le feu avec une tige de fer (12. 13), balayer, épousseter, essuyer — prendre du papier dans une corbeille pour le mettre dans le feu (12-18), mettre une clef dans une serrure (12. 23), essais (infructueux) pour boutonner des bottines avec un crochet (15. 7), pour tuer une mouche avec un journal plié (17 mois), repasser un vêtement avec un fer (18.15), mettre du bois dans la cheminée (13. 13), prendre sa soupe à la cuiller (14-12), mettre une bougie dans un chandelier, corriger l'erreur commise en la mettant bout pour bout (14. 20), prendre de l'argent dans le porte-monnaie et le donner (15. m.), tracer des lignes sur le sol avec une pierre, mettre la tige du bilboquet dans le trou de la boule (par un mouvement très différent de celui du modèle, cela va sans dire) (14. 7), mettre une aiguille dans un petit tube mince (11. 23), etc...

Dans d'autres cas, il ne s'agit pas de mettre en rapport deux objets, mais l'objet est modifié par le mouvement, c'est ce résultat que l'enfant cherche à reproduire : feuilleter un livre (12. 13), ouvrir un tiroir, une porte (entr'ouverte), écosser un pois (13. m.), ouvrir et fermer le couvercle d'une boîte (13. 9), ouvrir un parapluie, en écartant les baleines (remarquer la différence des moyens employés par l'enfant et par le modèle, preuve que l'attention se porte surtout sur le résultat pour lequel il met en œuvre le moyen habituel et *général*, sans essayer de copier le moyen spécial qui lui a échappé). Quelquefois, le résultat intéressant est une perception auditive : agiter un jouet à grelots pour le faire sonner (8 mois), tourner un petit moulin à musique (échec 11. 20 ; succès, 11. 25).

Voici des exemples du même genre chez un autre enfant :

L. (9. 25). Prendre un crayon à pleine main, frapper avec la pointe sur le papier ou tracer des lignes. Il arrive souvent que le crayon est tenu horizontalement dans la main fermée posée sur le papier : elle cherche à rapprocher le crayon du papier, au lieu de tourner le poignet ou de changer la position du crayon dans la main, elle appuie de toutes ses forces la main sur la table, ce qui ne donne naturellement aucun résultat (moyen personnel absurde).

Essai (infructueux), pour agir sur les commutateurs des lampes électriques (10. 15), pour faire rouler une balle (10. 15). Se servir d'une brosse ; jeter un objet en l'air (11. 10) ; frotter une allumette contre la boîte (11. 12) ; tremper un crayon dans l'encrier (après avoir vu tremper une plume). Tremper un torchon dans un seau et laver par terre (11. 12) ; jouer aux billes, à la balle (12 mois) ; laver un linge en frottant l'une contre l'autre les deux parties de la pièce (12. 24) ; faire tourner un crayon entre ses doigts (elle ne peut continuer le mouvement en déplaçant les doigts, elle n'a observé que le mouvement de rotation du crayon et non les changements de position des doigts) (13 mois).

III

Les types d'actes étudiés en dernier lieu, répondent déjà à une certaine définition de l'imitation. Ce n'est pas encore l'acte en tant qu'*ensemble de mouvements*, qui est imité, ce sont ses *effets*, seuls éléments sensibles, communs au modèle et à la copie, et capables par conséquent de retrouver dans l'exemple offert la valeur qu'ils possédaient dans les jeux spontanés de l'enfant.

Ainsi, à mesure que ses expériences motrices s'étendent et se diversifient, l'enfant reconnaît dans les actes qui lui sont proposés par autrui un nombre croissant d'effets

de sa propre activité, parce que le domaine de celle-ci s'est enrichi de nouvelles acquisitions.

Mais en même temps, il va observer mieux *les mouvements mêmes du modèle*, et ces éléments sans valeur motrice en empruntent une aux éléments efficaces auxquels ils s'associent. Nous arrivons à l'imitation proprement dite. Réactions instinctives, habitudes acquises par un procédé quelconque, sont déjà, comme nous l'avons vu, définies dans leur forme ; pour qu'il y ait imitation véritable, il suffira qu'elles passent de la subordination à l'objet ou au signal spécial qui les déterminent, à celle de l'*exemple* donné par le modèle.

Dans un premier groupe de faits un *objet auxiliaire* règle à la fois l'attitude du modèle et celle de l'enfant, puis la perception des mouvements du modèle ayant acquis par association la propriété motrice, elle la garde, même en l'absence de l'objet, dont le rôle éducateur est terminé.

Les attitudes sensorielles et surtout la direction du regard, en offrent un exemple remarquable. Les mêmes objets attirent comme nous l'avons vu les regards de l'enfant et des personnes qui l'entourent. Cette uniformité d'attitude, qui se reproduit à chaque moment, relativement à des objets intéressants finira donc par donner au mouvement de la tête et des yeux des autres la valeur d'un signal de l'existence d'un de ces objets dans une direction donnée. En fait, il n'y a pas d'enfant qui ne prenne plus ou moins vite l'habitude de regarder dans la direction où il voit qu'on regarde autour de lui.

D'ailleurs, il arrive souvent qu'on étend ensuite la main vers l'objet regardé, ou qu'on se dirige de son côté : ces mouvements contribuent déjà à conduire l'œil de l'enfant vers l'objet : en vertu de la loi d'anticipation, il apprend à obéir aux indications du regard, sans attendre d'autre confirmation.

Mais en général, une éducation spéciale, d'ailleurs toute spontanée, favorise encore ce transfert. On apprend à l'enfant à regarder dans la direction qu'on désigne de la main ou du doigt. La main, surtout si elle n'est pas complètement immobile, est déjà un de ces objets privilégiés qui accrochent naturellement le regard de l'enfant ; une fois orienté il finit par apercevoir l'objet dans le prolongement de cette main. Il faut d'abord se placer tout près de l'enfant ; plus tard on l'habitue à trouver l'objet, non plus dans la direction où il voit la main, mais dans le prolongement de la direction indiquée par le bras. Or, dans tous ces mouvements, la personne regarde aussi dans la direction qu'elle désigne, et ce nouveau signal devient à son tour efficace chez l'enfant, qui sait déjà interpréter le geste de la main.

Toute cette éducation est assez complexe : l'attitude du modèle n'indique qu'une direction dans laquelle il faut chercher l'objet éventuel à une distance indéterminée. Je n'ai malheureusement songé qu'assez tard, à faire des expériences précises sur ces habitudes ; au commencement du 22e mois, je les ai trouvées parfaitement organisées : l'enfant regarde dans la direction où je regarde moi-même, en haut, en bas, à droite, à gauche, avec ou sans mouvement de la tête ou de la main : il est probable que l'éducation devait être bien antérieure. A 7 mois, un autre enfant savait trouver une personne assez éloignée dans la direction indiquée du doigt. B. Pérez cite même une petite fille de 3 mois (?) qui suivait déjà la direction du regard de certaines personnes. Cet exemple de l'imitation du regard est particulièrement instructif. Comment pourrait-on en donner une autre explication ? L'enfant ne connaît rien, par la vue, de ses yeux ni de leurs mouvements : comment pourrait-il imiter les mouvements des yeux d'autrui ? A défaut d'une connaissance visuelle, peut-on invoquer une connaissance tactile et

kinesthésique ? Mais ces mouvements ne sont guère sentis que pour des positions excentriques du regard. Cette perception grossière n'attire pas l'attention. Elle ne semble jouer aucun rôle dans la direction du regard, qui est au contraire réglée par les sensations visuelles, auditives ou tactiles remarquables. Nous venons de voir comment certains objets visibles, l'œil ou la main des autres hommes, acquièrent ici un pouvoir régulateur, par une sorte de spécialisation habituelle de la réaction générale, due à de multiples transferts. Ce n'est point par sa ressemblance avec l'attitude de l'enfant, que celle de l'éducateur en vient à la déterminer. Cette ressemblance est encore ignorée de l'enfant, puisqu'un des termes de la comparaison fait défaut dans sa conscience. D'ailleurs cette attitude n'est devenue efficace qu'en se substituant à l'action de l'objet : elle n'est qu'un signal quelconque.

Est-ce donc par une contiguïté accidentelle que la vue du modèle acquiert des propriétés motrices ? En réalité, on ne peut qualifier d'accident le fait que les mêmes objets s'imposent à l'attention de l'enfant et de l'homme, ni le fait que l'homme devient, pour l'enfant, l'objet le plus important de l'attention. (L'accident est à ce point inévitable que même des animaux domestiques (chien), arrivent à obéir à des indications de ce genre). L'homme doit devenir pour l'enfant « la mesure de toutes choses », un objet privilégié aux gestes duquel s'attache une signification particulière, l'intermédiaire universel entre le monde et lui. L'imitation de la direction du regard est un aspect de la dépendance de l'enfant par rapport à l'homme et plus généralement de la solidarité sociale.

Ce commentaire nous permettra de passer plus rapidement sur les autres attitudes sensorielles, qui prêtent aux mêmes réflexions. L'attitude d'attention auditive est

aussi ignorée de l'enfant, sous son aspect visible, que celle de l'attention visuelle ; mais en même temps qu'il réagit au son, il observe la mimique des autres personnes, qui devient le signal de l'acte d'écouter. Il en est ainsi de toutes les autres ; le rôle de l'objet s'efface devant celui de l'exemple. On se souviendra que les attitudes sensorielles entraînent certaines attitudes générales, qui en sont solidaires et que, par conséquent, c'est toute la manière d'être de l'enfant à l'égard des objets qui va se régler sur celle des autres et devenir *indépendante d'un objet réel et donné actuellement* .

Les mouvements généraux du corps (locomotion, orientation) sont réglés, comme nous l'avons vu, par les objets intéressants, secondairement par l'attitude des personnes à l'égard de ces objets. Mais il existe des formes de relations plus directes entre l'imitateur et le modèle. Car, dès le début, l'homme est pour l'enfant l'objet intéressant par excellence (par exemple : sa mère ou sa nourrice.) Il en résulte une orientation des déplacements, dès qu'ils deviennent possibles, qui se présente déjà comme une sorte d'imitation (suivre ou poursuivre), et qui entrera à son tour comme condition d'imitations plus définies (régler son allure sur celle de la personne suivie, et se trouver placé comme elle, par rapport aux mêmes objets, régulateurs de nouveaux actes). Non seulement cette poursuite se présentera sous son aspect utilitaire, mais elle pourra prendre la forme instinctive du jeu, qui la rapproche encore plus de la véritable imitation, parce qu'il ne s'agit plus que d'une feinte, dans laquelle le parallélisme des mouvements, qui n'était qu'un moyen, peut devenir une fin. Inversement, se retourner et fuir devant celui qui poursuit est aussi une réaction instinctive primordiale, qui devient également le principe d'un jeu. C'est le grand plaisir des enfants qui commencent à courir, que de poursuivre et de se faire poursuivre alter-

nativement, chaque changement de rôle du partenaire entraînant celui de l'enfant.

Il n'y a ici que la mise en œuvre d'instincts élémentaires ; les animaux jouent entre eux de cette façon et certains jouent aussi avec l'homme (chiens, singes).

Par un autre aspect, le mouvement de l'homme est aussi susceptible d'imitation directe, à savoir par son rythme : nous supposons, bien entendu, que par ailleurs, il ait pu être localisé et défini dans sa forme. Nous avons déjà vu L. (6. 7), s'associer activement au rythme de balancement qu'on imprime à son corps ; à 10. 13, elle imite spontanément le balancement des nourrices qui bercent leur poupon, se portant alternativement d'une jambe sur l'autre ; comme elle ne sait pas marcher, elle ne retient que l'idée de mouvement rythmique et se balance assise dans sa chaise. P. (16. 22), emboîte le pas à d'autres enfants, chacun tenant le tablier du précédent, il accentue comme eux le pas en l'exagérant ; c'est une combinaison de l'acte de suivre et de celui d'adopter un rythme moteur.

Ainsi, dans tous ces exemples, il se produit une conformité d'attitudes et de mouvements, parce qu'ici l'homme (éventuellement un animal) est l'objet même qui se trouve solliciter des dispositions instinctives assez générales, et par là même engendrer des habitudes qui précisent dans le détail la notion de la correspondance des mouvements.

La *parole* est, comme nous l'avons vu, une sorte d'objet intermédiaire susceptible d'imitation directe, tandis que les mouvements de la bouche ne le sont pas. C'est l'imitation vocale qui fraye la voie à celle des mouvements, dont la perception visuelle finira par devenir motrice indépendamment du son. En fait, l'imitation de grimaces est tardive, bien postérieure à celle du son, à laquelle elle semble se rattacher. Le premier exemple observé chez L.

(14. 15) est l'imitation de l'attitude suivante de son frère ; bouche largement ouverte, joues rentrées, lèvres arrondies comme pour dire oh ! En fait, elle commence par dire : oh! (c'est le jeu du père Lustucru, du diable, etc.) : c'est plus tard (16 m.) que la grimace devient silencieuse. Il est possible que le son joue le même rôle dans l'imitation des mouvements de la langue (comme pour dire âââ ou l... ll...), de l'acte de faire la moue (m m m...), etc. En fait, quand nous voulons désigner un mouvement des lèvres et de la langue, nous le caractérisons par les sons dans la prononciation desquels il devrait entrer. C'est encore le rôle auxiliaire du son que nous trouvons sans doute dans les jeux avec le sifflet, la trompette. L'enfant les porte à la bouche et imite le son d'abord avec la voix, et non en soufflant dans l'instrument ; le bruit facilite sans doute la localisation du geste, qui en deviendra plus tard indépendante. De même, L. (7. 19) porte à la bouche des fleurs, en imitant, avec la bouche, le bruit que les autres font en les flairant avec une exagération intentionnelle. Il y a aussi des hésitations entre le nez et la bouche dans l'acte de se moucher. L'acte une fois corrigé, c'est la forme visible du nez qui, dans l'exemple. prendra le pas sur le bruit et s'affranchira de son influence.

L'acte de porter à la bouche se rattache, d'autre part, à la fonction sensorielle et alimentaire. Or l'enfant voit, autour de lui, porter à la bouche des objets connus (pain, gâteaux, bonbons et d'autre part tasses, verres, cuillers) qui mettent en jeu de sa part la même habitude. Ici encore l'association est, tôt ou tard, inévitable ; on conçoit que des jeux, des soins, puissent le plus souvent la favoriser : la mère ou la nourrice goûtent chaque cuillerée de soupe donnée à l'enfant, pour s'assurer qu'elle n'est pas trop chaude ; l'enfant suit ce manège avec impatience : la cuiller va des lèvres de la personne aux siennes, on feint de l'offrir à un autre enfant, etc... Il en résulte que

la forme visible de la bouche acquiert une valeur directrice du geste de la main. A 7. 10. L. commence à porter sa cuiller à la bouche : à 9. 10, elle *imite* le geste de porter l'index à la bouche ; à 9. 25. elle offre à la bouche des autres les bonbons qu'elle portait à la sienne. L'enfant observée par Scupin [61], quand il voyait un verre porté à la bouche de quelqu'un, ne se tenait tranquille que quand on lui donnait sa tasse (5. 26). A 6. 15, il ouvrait la bouche quand il voyait quelqu'un boire. Il s'agit sans doute, plutôt d'un effet du verre que de l'acte de boire, mais celui-ci devient à son tour significatif.

Le *geste indicateur* dérive de la préhension. L'enfant tend la main vers l'objet, même un peu trop éloigné ; on intervient pour le lui donner. Le geste pour prendre devient alors, en se transformant, un geste pour demander, puis pour désigner l'objet demandé, puis pour désigner l'objet dont il parle, même non demandé, c'est-à-dire pour attirer sur lui l'attention d'autrui. Mais nous faisons à notre tour le même geste, pour attirer sur l'objet l'attention de l'enfant, qui le cherche dans la direction indiquée et le montre à son tour. (A 22 mois L. tend la main dans la direction que je lui désigne, et interroge : « Là ? ») Ainsi la vue du geste indicateur suscite et oriente le geste similaire de l'enfant vers un objet réel ou imaginaire.

Généralisons cette idée. L'enfant apprend à agir sur les objets, *à l'occasion* de changements intéressants que suscite en eux notre propre activité. Mais la perception de cette activité deviendra bientôt elle-même un signal des réactions relatives à l'objet. Si la manière de tenir le crayon n'est pas vraiment, comme nous l'avons vu, acquise par imitation, mais précisée par tâtonnements, et par conséquent rattachée d'abord à la vue du crayon, il est impossible que cette attitude dont l'enfant s'est rendu maître, ne soit pas, à son tour, subordonnée à la

vue de celle de la main du modèle, et le moment viendra où celle-ci pourra être *copiée* sans le secours de l'objet.

De même que l'acte s'affranchit de l'influence de *l'objet*, il devient indépendant du *signal* dont il était d'abord tributaire. Il en est ainsi pour tous les actes appris mécaniquement. Quand l'enfant apprend, par exemple, à agiter la main pour dire : adieu ! les signaux sont d'abord l'indication kinesthésique ou tactile du mouvement, puis le mot : Adieu ! puis les circonstances habituelles de ce geste (quitter la chambre). Mais tout le monde répond au geste de l'enfant, on le sollicite en agitant la main de la même manière. C'est la vue même du geste qui devient à son tour le stimulant.

Insistons sur un de ces exemples qui fait bien ressortir notre explication. L'enfant a appris à donner la main : on la lui prend d'abord et on la secoue en disant : Ami ! Plus tard il avance la main quand quelqu'un lui tend la sienne en disant : Ami ! puis le geste suffit. Il est facile d'apprendre par la même méthode à un chien à tendre la patte. Dira-t-on que le chien imite avec sa patte le geste de la main tendue ? Chez l'enfant la symétrie est beaucoup plus parfaite, mais ce n'est qu'un accident, la main tendue n'est qu'un signal quelconque, le mécanisme psychologique n'est pas, au début, bien différent chez l'enfant et chez l'animal. L'acte se trouve cependant subordonné désormais à la vue de l'acte semblable accompli par autrui.

Ces exemples peuvent être généralisés. Bien avant que l'exemple puisse être créateur d'actes nouveaux, on « montre » à l'enfant l'acte qu'on lui demande d'accomplir, mais d'autre part on le lui enseigne par des moyens plus efficaces (effets objectifs obtenus par tâtonnements, action dirigée passivement). En associant ainsi les moyens efficaces à la démonstration par l'exemple, on lui confère une signification motrice.

Une des formes les plus curieuses de cette éducation sociale des actes de l'enfant, est ce qu'on pourrait appeler *sélection* des mouvements spontanés par l'entourage. Au début, on encourage l'enfant à agir par des moyens d'ailleurs tout à fait impropres à préciser l'acte qu'on attend de lui. On lui parle, dans un langage qu'il ne peut comprendre, et dont l'intonation seule ou les gestes qui l'accompagnent peuvent avoir une valeur stimulante générale ; on touche la région intéressée, on ébauche le mouvement passivement ; si le résultat est obtenu fortuitement au cours de ces manœuvres, où la patience des mères trouve à s'exercer, on récompense l'enfant par des friandises, par des caresses, des rires, des marques d'approbation et d'admiration. Si l'exemple se trouve au nombre des stimulants, nous ne pensons pas qu'il ait d'abord plus d'efficacité que les autres. Mais une fois le résultat obtenu, il se soude à cet exemple qui devient un signal.

C'est ainsi, croyons-nous, qu'il faut interpréter bien des « imitations » précoces. Ainsi, dans les Notes de Scupin [61], on lit que vers la 11e semaine, l'enfant prend l'habitude de tirer la langue entre ses lèvres. Un jour, la mère imite elle-même l'enfant qui venait de le faire, en répétant plusieurs fois : « Tire aussi la petite langue ! » Insistant, on finit par obtenir la répétition, au milieu d'autres grimaces et de mines malicieuses ; la mère émerveillée répète à satiété l'expérience. Après un sommeil de quelques heures, on constate qu'au réveil l'enfant tire la langue, simplement quand on le lui demande ; un peu plus tard, quand on joint l'exemple à la parole. On remarquera que l'enfant avait pris l'habitude de ce geste, qu'on a profité du moment où il venait de le faire et où il semblait disposé à le répéter, et qu'au cours de l'excitation mentale créée par cette scène, la parole et l'exemple ont rapidement acquis une valeur, sans qu'il y ait de

privilège bien marqué en faveur de l'exemple : rien n'oblige donc à croire à une assimilation par l'enfant du modèle et de la copie : il s'agit plutôt d'un fait de sélection. Les dresseurs d'animaux font un large emploi de cette méthode.

Il est certain, d'ailleurs, que ce procédé éducatif, comme ceux qui reposent sur le mouvement guidé par l'éducateur, a quelque chose de contingent et d'artificiel. Ce sont dans l'histoire de l'imitation des phénomènes *secondaires* : ils accélèrent l'apprentissage des mouvements, ils ne lui sont pas essentiels. La pression sociale produit ici des manifestations précoces, parfois peu durables, mais qui, par un moyen ou par un autre, devaient fatalement apparaître un jour. Nous avons vu qu'elle ne fait, sous les apparences d'une contrainte, d'un dressage mécanique, qu'indiquer la voie où l'enfant s'engage ensuite par imitation de soi-même.

IV

Les actes de l'enfant, d'abord subordonnés à l'objet ou à la situation à laquelle ils sont des réponses, s'en affranchissent donc progressivement pour se subordonner de plus en plus à l'acte du modèle par rapport à cet objet ou à cette situation. Une forme particulière d'imitation jette une certaine lumière sur cette transformation dont elle marque une étape ; c'est ce qu'on pourrait appeler l'imitation *symbolique*. C'est une esquisse, une feinte, un geste évocateur, un simulacre plutôt qu'une copie. Il s'adresse à un objet imaginaire, ou encore, si l'objet est présent l'acte n'est qu'indiqué : ce qui prouve que le geste n'est plus la simple réponse instinctive ou habituelle ;

il y a maintenant une idée de l'acte qui possède une certaine autonomie. Et ce caractère se retrouve aussi bien dans les actes suggérés par l'exemple des autres ou par le langage que dans ceux qui résultent de l'imitation de soi-même.

C'est surtout au cours de la seconde ou de la troisième année que l'imitation symbolique se développe. En voici quelques exemples. L. (11. 10) ayant appelé : *T té* la pointe rouge de mon coude nu, est invitée à la prendre : elle imite alors l'acte de téter, mais en riant et sans approcher ses lèvres. A la même époque, elle feint de porter à sa bouche une bille parce qu'on vient de le lui défendre, elle claque des lèvres d'un air de défi. Elle imite pour jouer à faire peur (12 m. 8) — et probablement d'après l'exemple de son frère — l'allure et la voix d'un chien. A 15 m. 14, elle feint d'être malade, reste étendue sur le lit en gémissant. A 21 m. elle imite, sur ma demande, le train, l'auto, le bateau : elle se lance en avant, les yeux dilatés, en faisant : Hou ! A 22 m. elle montre à sa mère un carré de papier, lui dit que c'est un petit chariot et l'invite à y monter. Comme on y consent, elle se tait et s'en va pour éviter de donner suite à une proposition irréalisable qui n'était qu'une feinte. On peut rapprocher de cette activité symbolique, les débuts du « dessin », qui sont de la même époque (22 m.) : non pas qu'elle soit capable de tracer autre chose que des lignes informes ; mais elle peut indiquer d'un trait sur une esquisse incomplète la place de détails manquants (parties de la figure humaine). C'est à ce moment aussi qu'elle raconte de petites historiettes (imitation très succincte de contes que lui font son frère ou sa mère).

Voici d'autres exemples chez P. A 12 m. 13, il imite un acte pour en donner une idée ; pour demander qu'on lui donne sa trompette, qui est dans la chambre voisine, il porte sa main à sa bouche en imitant le son. A 15. 18, si on

lui dit : « Lance un caillou », il fait le geste, sans avoir l'objet. Voyant pleurer un bébé, il fait le geste de lui donner le sein (16 m. 22). Il joue au mendiant : courbé, appuyé sur un bâton, il demande un sou (15. 8). Il imite une voiture, figurée par une chaussure qu'il traîne par un lacet. Il feint de prendre un parasite sur la tête d'un enfant, de le jeter ou de l'écraser entre ses ongles (nous sommes en Algérie) (16. 22). Il joue au malade, au facteur, à la repasseuse, au boucher ; tous ces jeux comportent des éléments imaginaires ou des objets réels auxquels est donnée une signification symbolique et conventionnelle (18 m. 10 j.). Tenant une grande baguette, il feint d'abattre des citrons à un arbre imaginaire ; il nous donne à manger des gâteaux, des jujubes (imaginaires). Il feint de laver du linge, un livre figure la planche à laver (21 mois). Les jeux gagnent tous les jours en complexité et en fidélité: ainsi à 23 m. le jeu du boucher comporte la série d'actes simulés que voici : il joue de la trompette, il tourne une pièce de sa voiture qui est censée représenter le frein ; il descend et feint d'ouvrir l'arrière de sa voiture pour y prendre la viande, aiguise un couteau, coupe un morceau et le désosse, en tenant le couteau droit par le milieu et en se servant de la pointe ; il donne la viande et en reçoit le paiement.

Il est inutile de donner de nouveaux exemples. Dans la troisième année, ces sortes de jeux deviennent de plus en plus variés et fréquents ; nous entrons dans la période si attrayante, à laquelle se rapportent presque toutes les descriptions du jeu dans les ouvrages sur l'enfant. Ce qui nous intéresse ici, c'est l'*affranchissement de l'acte par rapport à l'objet* qui en déterminait d'abord en grande partie les caractères, l'autonomie du geste imité, le rôle grandissant de l'observation détaillée des mouvements du modèle.

Quel est le résultat de toute cette éducation ? C'est que l'enfant devient capable d'imiter un *mouvement* ou une *attitude*, un geste accompli « à vide ». Il avait commencé par imiter un *acte significatif*, défini par une fonction dont les éléments objectifs jouaient un rôle essentiel, comme éléments comparables dans la perception que le sujet peut avoir de son acte et de celui du modèle ; il arrive maintenant, par l'effacement de ces objets qui passent au second plan, à l'imitation *pure* qui est une sorte de *résidu* de la fonction de l'acte, et qui, par conséquent, se présente assez tardivement.

Sans doute, il serait vain de chercher dans ce problème une chronologie trop rigoureuse et de vouloir distinguer des périodes bien limitées. L'évolution des différents actes est plus ou moins rapide. Pendant que certains mouvements deviennent imitables par eux-mêmes en s'isolant d'actes relatifs à des objets, d'autres déjà arrivés à ce stade entrent dans la composition d'actes significatifs complexes que l'enfant imite, cette fois, en les construisant avec leurs éléments simples. Il y a un double mouvement simultané d'analyse et de synthèse. Mais le premier est primitif.

On peut trouver de bonne heure des exemples de pures imitations (jeu des petites marionnettes, L. (6. 27), ouvrir et fermer la main, l'agiter pour dire Adieu ; P. (8 m.), se frapper la tempe ; — menacer du doigt ; — L. (8 m.), lever le bras ; — (L. 7. 22) tirer la langue ; (12 mois), fermer les yeux, etc. Mais il s'agissait de jeux, appris à l'enfant par diverses méthodes (mouvement passif, sélection, etc.) et non d'imitations spontanées, ou bien il s'agissait d'actes visibles directement comparables à ceux du modèle.

Aussi ne devons-nous pas nous étonner de l'échec de certaines expériences. Ainsi L. au 9e mois savait déjà se servir par imitation d'une brosse à cheveux, c'est-à-dire qu'elle brossait ses cheveux ou les nôtres, passant facile-

ment de l'un des gestes à l'autre. Cependant, vingt jours plus tard, elle n'arrive pas à copier le geste de porter la main au sommet de la tête. La localisation du terme du mouvement n'était pas encore, à cette phase, complètement indépendante de l'objet (la brosse) : l'abstraction du geste était incomplète. A 9. 25, elle ne sait pas imiter le mouvement de porter la main à son oreille. Au commencement du 13e mois je fais avec elle quelques épreuves de reproduction d'actes faciles, qu'elle exécute du premier coup : par exemple élever les bras verticalement. Une fois que l'indication de mes intentions est bien comprise, je propose des attitudes tout à fait nouvelles comme : faire un pied de nez, croiser les bras sur la poitrine. Elle reste déconcertée. Malgré des épreuves répétées, le pied de nez ne sera même pas essayé au début de la troisième année. Elle arrivera mieux à croiser les bras un peu plus tard ; cependant, malgré son attention et sa bonne volonté, l'analyse de la position des mains reste insuffisante.

Voici quelques exemples de pures imitations au cours de la seconde année. P. (16. 22) imite, en l'exagérant, la démarche particulière d'autres camarades. L. (22 m.), réussit presque du premier coup ou après quelques hésitations, les expériences suivantes : élever les bras tendus à hauteur des épaules, latéralement ou en avant — dans cette position, amener les avant-bras verticalement, ou porter les mains aux épaules — élever la jambe, tendue, ou genou fléchi — incliner le tronc en avant, en arrière ou de côté — fléchir sur les jambes, porter les mains aux hanches — incliner la tête en avant, et la relever en arrière, la tourner à droite ou à gauche — porter les mains aux hanches. A 22. 23, elle essaye d'imiter son frère dans l'acte de sauter, en partant de la flexion sur les jambes, et ne reproduit guère que la position de départ ; elle arrive aussi à une reproduction passable de la marche à

quatre pattes (le pied et la main opposée étant levés ensemble). Elle copie aussi (23. 12) la démarche comique de son frère, qui se renverse autant que possible en arrière, le ventre tendu en avant, ou l'attitude d'une personne assise, qui croise ses jambes l'une sur l'autre, ou enfin celle d'un enfant qui met son pouce dans sa bouche et l'autre main à son oreille.

C'est dans les mêmes conditions que se développe la mimique imitative. A vrai dire, elle ne joue dans la période à laquelle nous avons limité nos observations qu'un rôle secondaire. L'enfant réagit à ses émotions propres, par une mimique spontanée qui ne doit rien à l'imitation, mais qui peut, comme nous l'avons vu, se subordonner à certaines expressions de la physionomie des autres ; mais elle ne s'affranchit guère de l'état affectif lui-même. Mais elle peut être peu à peu pénétrée par une grimace issue d'autres fonctions motrices et qui en constitue l'élément volontaire et modifiable. Je n'ai rien observé de tel chez l'aîné des deux enfants pendant ses vingt-cinq premiers mois ; par contre, j'en ai noté des exemples chez la plus jeune, à partir du quinzième mois, visiblement sous l'influence de son frère plus âgé. Ainsi à 14.15 elle imite une grimace (bouche arrondie, joues creuses ou gonflées). A 22 mois et demi, toujours par l'intermédiaire de son frère, une série d'attitudes et de grimaces se rapporte au jeu de Guignol : tourner vivement la tête à droite et à gauche avec une raideur mécanique ; s'immobiliser brusquement, l'œil fixe, le visage relevé, menton en avant, tête tournée de côté. Une expression très *affectée* de joie et de désir (par exemple, quand on apporte une friandise) : la tête droite, le cou gonflé, les yeux écarquillés, les mains en avant, ouvertes, agitées d'un tremblement, est un mélange d'éléments copiés et d'éléments spontanés, qu'on retrouve aussi dans des expressions d'affection hyperbolique, naturellement favorisées par l'entourage.

A 26 mois, elle sait « faire les gros yeux ». La voix et ses intonations restent des facteurs essentiels de ces imitations, étant les éléments imitables par excellence.

Tandis que l'imitation pure « à froid », des attitudes affectives ne se développe pas jusqu'au bout chez le jeune enfant, l'évolution des attitudes sensorielles est plus complète. A 32 mois je propose à L. d'imiter les attitudes suivantes (en lui disant : Faites comme moi) : tourner les yeux à droite, à gauche, en haut, en bas, la tête restant immobile. Elle y arrive assez vite ; notons cependant que dans les premiers essais, elle tourne à la fois *les yeux et la tête*, puis se corrige. Y a-t-il une meilleure preuve que l'imitation pure est un succédané de celle des actes significatifs similaires ? Reportons-nous aux exemples donnés plus haut : il y avait d'abord régulation du *regard* par l'objet intéressant, puis par le geste qui le désigne, puis par le regard des autres qui est un nouveau signe, de sorte que toute attention visuelle des autres devient le signe d'un objet indéterminé à voir dans une certaine direction ; enfin maintenant l'enfant ne s'attend même plus à voir quelque chose : il ne demande plus : « Là ? » comme dans l'épreuve faite à vingt-deux mois. C'est seulement maintenant que le mouvement finit par être copié comme mouvement ; cette attitude est le terme de toute une évolution et ne peut être comprise que par elle. Naturellement, tous les degrés inférieurs subsistent quand on arrive au degré supérieur ; toutes ces attitudes correspondent à des situations différentes : l'état mental n'est pas le même dans une imitation pure et dans une réaction intéressée pseudo-imitative ; mais l'une n'est devenue possible que par l'autre.

Si l'on suivait encore plus loin l'évolution, on arriverait à la fin de la deuxième et surtout pendant la troisième année aux gestes *descriptifs* d'objets, dans leur forme et dans leurs dimensions, leurs mouvements ou change-

ments. C'est seulement à 36 m. 15, que L. parlant d'une grosse orange, gonfle ses joues pour en donner une idée. A la même époque, ayant vu de brusques oscillations d'intensité dans une lampe électrique, par suite d'un mauvais contact, elle l'imite en clignant des yeux à plusieurs reprises. Dans les premiers mois de la troisième année apparaissent des gestes de mesure : *grand comme ça* (elle élève la main au-dessus du sol), *gros comme ça* (elle écarte les deux mains). A 38 mois, elle imite par un mouvement de la main le mouvement *vertical* des chevaux de bois, et un peu plus tard donne également une idée de la *rotation* du manège. Elle exprime par un tremblement des mains le remous de l'eau agitée par l'hélice d'un remorqueur.

L'imitation symbolique, l'imitation d'un geste à vide, celle d'un objet sont, par leur développement tardif, les formes les plus évoluées. Elles semblent proprement *humaines*; avec elle nous sommes très loin des réactions instinctives.

De cette longue revue de faits qu'on jugera peut-être fastidieuse, essayons de tirer une conclusion générale.

Expliquer l'imitation, si on rejette l'hypothèse paresseuse d'un instinct spécial, c'est la rattacher aux formes primordiales d'activité. La perception de l'exemple n'est efficace que parce que, suivant le principe posé par M. Delacroix : « La perception visuelle... touche et déclenche une fonction, un groupe de fonctions » [20]. Ce qu'elle stimule ce ne sont pas des mouvements élémentaires, mais des fonctions constituées (préhension, locomotion, adaptations sensorielles, etc.). Mais l'imitation ne se parachève que par un transfert qui s'opère, tantôt par voie directe, tantôt par une sorte de dressage, auquel la structure des instincts et de la société imprime une direction générale qui n'a rien d'accidentel : elle n'est plus

commandée par l'objet, mais par l'acte du modèle humain et finalement par les mouvements mêmes dont cet acte est composé.

Mais l'imitation n'est pas la forme universelle de l'activité de l'enfant. Si des raisons puissantes travaillent à subordonner son attitude à celle de ses semblables plutôt qu'aux influences directes du milieu physique, ce n'est pas toujours dans le sens d'une conformité de conduite que ces influences agissent. Il faut donc étudier maintenant comment le groupe des imitations, issu des réactions générales, se limite et se définit, c'est-à-dire décrire l'état d'esprit dans lequel l'enfant imite et la conscience qu'il acquiert de son imitation.

QUATRIÈME PARTIE

La Conscience de l'Imitation

I

L'imitation n'est complète que lorsqu'elle s'accompagne de la conscience d'imiter, lorsque s'est formée la notion de la ressemblance du moi et des autres hommes et de l'équivalence des actes. Pour étudier cette question, nous commencerons par montrer ce qu'est, pour l'enfant, la connaissance des autres personnes.

Il est presque impossible de noter les premières marques d'attention de l'enfant en présence de figures humaines, tant elles sont précoces. A 3 j. il semble déjà (?) qu'en leur présence l'expression étonnée et attentive soit plus marquée qu'en présence de simples choses : le fait devient incontestable à 9 et 11 jours (L.). Les réactions observables sont tantôt celle de l'attention sérieuse, tantôt un sourire fugitif, tantôt un mouvement pour se pencher vers la personne, avec agitation générale. Il est inutile d'insister sur les associations qui confèrent à cette perception son intérêt : la perception des personnes familières devient vite le centre de la vie affective.

A quel moment se fait la distinction *visuelle* des personnes connues ? (la question a été traitée pour l'ouïe). La difficulté est ici de séparer les perceptions des différents sens.

A 16 j. L. montre déjà une attitude bien différente,

dans les bras de sa mère (qui la nourrit), et dans les miens ou dans ceux de la bonne. Elle est beaucoup plus agitée dans le premier cas, toussotte (désir de téter), s'endort moins facilement, etc. Encore douteux dans ce cas, le rôle de la vue est certain chez P. (2. 22), dans la distinction des familiers et des étrangers, qu'il repousse en criant, tandis qu'il tend les bras vers sa mère, la bonne ou moi. (Il en est de même chez L., 2. 5). Le mois suivant, le cercle des connaissances s'élargit ; l'attitude diffère avec les voisins ou amis d'une part, les étrangers de l'autre (P. 3. 9., L. 3. 28). Il ne faut pas négliger d'ailleurs le rôle d'un ensemble de circonstances, du temps, du lieu, etc. L. qui me reconnaît facilement à ma place habituelle à 2 mètres de distance, ne me reconnaît pas, quand je viens la voir au jardin public (2. 5). Les enfants manifestent au 4e mois leur désir ou leur refus de passer des bras d'une personne dans ceux de l'autre (L. 3. 28. P. 3. 22 et 3. 29).

Quoi qu'il en soit, à cette époque, l'allure générale de la forme humaine est bien connue. P. reconnaît au milieu d'une quantité de détails des personnes sur un balcon, à environ 16 mètres de lui, il sourit et leur tend les bras.

Dans cette forme humaine, le visage, et surtout les yeux et la bouche, attirent son attention : nous en trouverons plus tard une preuve indirecte. De bonne heure, la position du sein est connue et rapportée à des repères visuels. L. (2. 6) et P. (2. 9), couchés sur les genoux de leur mère, tournent la tête vers le sein (caché) et cherchent à se soulever pour l'atteindre. L. (2. 6) assise sur le bras se courbe au contraire, pour atteindre le sein. Ce qui montre le rôle de la vue, c'est que P. (2. 17), placé dans la position convenable, commence les mouvements de succion, mais ne cherche à prendre le sein que quand il le voit. L. (3. 28), essaye de plonger la tête dans l'encolure de la robe de sa mère. Chez les deux enfants, j'ai noté

presque à la même époque l'impression produite par la vue d'une personne étrangère qui donne le sein à son nourrisson (L. 4. 8, P. 3. 24) : le dernier réclame aussitôt sa mère, la première demande à être portée près de l'étrangère et prend le sein à pleines mains.

Dans les premiers jeux avec d'autres personnes, l'attention peut aussi se porter sur d'autres détails. L. (3. 28), qui commence à prendre les objets vus, s'attaque volontiers aux cheveux et à la barbe (4. 8), aux doigts, aux vêtements (4. 19, — 4. 21). Elle suit avec une grande attention le mouvement de mes mains, quand je lui fais : les petites marionnettes, etc... Il serait fastidieux d'insister sur les faits postérieurs au 5e mois : nous avons implicitement prouvé comment l'attention se porte sur les détails du corps humain, en montrant comment les perceptions visuelles deviennent régulatrices de certains actes.

Mais, par contre, il est intéressant de montrer que cette connaissance objective du corps humain se caractérise de bonne heure par sa puissance d'abstraction. Beaucoup d'animaux réagissent en se voyant dans un miroir : aucun ne le fait devant un dessin, une photographie (1), une sculpture. Au 5e mois, P. (4. 0. et 4. 5) a semblé s'intéresser à la reproduction photographique d'une *Tête d'Enfant* de F. Hals (la tête est de grandeur naturelle et très expressive). Il sourit et agite les bras, mais la réaction est encore incertaine et quinze jours plus tard, il se montre indifférent (comme le sera aussi sa sœur à la même époque : 4. 11). Mais au 6e mois, elle s'intéresse, non seulement à ce portrait, mais à un buste en terre cuite (tête de femme, grandeur naturelle) (L. 6. 12).

(1) Cependant les expériences de Köhler ont prouvé que le *chimpanzé* reconnaît des objets sur une photographie.

Son frère (6. 15) rit à des images de personnes, les prend, les embrasse (grandeur naturelle ou réduite), notamment une petite image de piété coloriée, deux grandes figures de femmes coloriées sur le calendrier, une autre. représentant plusieurs enfants vus des pieds à la tête, etc.). De 7. 15 à 8 m. P. reconnaît certainement de petites photographies. J'emploie, pour m'en assurer, des jeux auxquels il est habitué avec nous (faire *brr.*, c'est-à-dire porter le doigt aux lèvres pour les faire vibrer. — faire *doudou*, c'est-à-dire caresser les joues — faire *coin-coin*, c'est-à-dire pincer le nez, etc.). La localisation du geste de l'enfant sur le portrait est des plus nettes.

La reconnaissance *individuelle* de certaines photographies, douteuse chez P. (7. 15) et L. (9 mois), devient certaine chez P. (9. 22) et L. (9. 8). Il s'agit du portrait de sa mère et du mien, déjà anciens, de petite dimension. De la même époque datent les premiers jeux avec des poupées où l'on puisse constater des actes *spontanés* d'assimilation de la poupée avec un être humain.

Par exemple : L. (9 mois), imagine de tenir sa poupée au-dessus du vase de nuit, pour un besoin que l'on devine (adaptation fort imparfaite dans le détail, puisqu'elle la tient la tête en bas). Les premières marques de jalousie à l'égard de la poupée que la mère feint de caresser, apparaissent à 7 mois chez L., à 8 mois chez P.

Pendant les 3 derniers mois de la première année, les marques d'intérêt à des dessins se multiplient : longue contemplation de photographies, tentative pour peigner les cheveux d'une grande figure de femme : exécution, sur ordre, d'actes tels que toucher la main, le pied ; friandises portées à la bouche. Une figure d'enfant en bronze noir, sur une pendule est parfaitement reconnue (10 m.). Enfin comme manifestation plus remarquable du progrès de l'abstraction, je signalerai ce fait qu'une figure très grossière que je trace en quelques coups de crayon est

immédiatement reconnue par P. 9. 17... et par L. 9. 8. L'expérience souvent répétée a toujours donné les mêmes résultats, au moyen des jeux indiqués plus haut.

Au lieu de chercher si l'enfant, mis en présence de figures humaines, peut les reconnaître, on pourrait se demander s'il imagine les parties invisibles du corps et s'il les localise exactement. Voici quelques faits. Le bras de sa poupée s'étant désarticulé, je le donne, *quelques jours après*, à L. en l'invitant à le remettre en place. Elle l'adapte assez exactement à la poitrine (un peu trop bas) (1 an). A 11. 10, elle essaie de mettre ses propres chaussures à sa poupée, hésitant entre la tête et le pied, mais elle entortille ses bas autour de la jambe de la poupée. A 11. 20. P. cherchait le sein sur d'autres personnes que sa mère, de l'un et l'autre sexe, et localisait parfaitement ses recherches. Il y a dans ces actes autre chose que des habitudes relatives à des objets individuels : la notion générale des formes et des positions se dégage des perceptions particulières.

Faisons un pas de plus. L'enfant assimilera-t-il à des parties du corps humain les parties correspondantes du corps des animaux ? Rien ne permet de l'affirmer au 6e et au 7e mois. Mais à 11. 20, il semble identifier certaines parties du corps d'un cheval de bois qu'on lui a donné. Il touche les yeux et les considère avec attention, il l'embrasse sur la tête et, sur demande, essaie de lui faire *brr*... A 1 an 8 j. il reconnaît le nez d'un mouton en caoutchouc rouge (*coin-coin*). A 12. 4, il embrasse sur la tête des oiseaux sculptés en relief sur un meuble et leur fait *brr*. L. âgée d'un an, désigne spontanément et qualifie de *dada* une chimère très stylisée, simple détail d'ornementation d'un rideau blanc, dont je n'aurais jamais cru qu'elle eut pu remarquer l'existence.

Ces assimilations n'impliquent pas que l'enfant soit dupe des ressemblances : il remarque aussi les différences.

Si l'assimilation est parfois spontanée, d'autres n'ont lieu que si on les provoque : on invite l'enfant à chercher une analogie, il la découvre. P. place des épingles à cheveux sur ma tête, parce qu'on lui dit « mets-les à papa », sans indiquer du geste la localisation. Il reconnaît un « nénin » dans la pointe rouge de mon coude nu, il emploie spontanément ce mot, un des premiers qu'il ait prononcés, mais il ne cherche nullement à téter. Son attitude à l'égard des poupées, même de grandeur naturelle, montre qu'il les distingue bien des enfants. La perception d'une ressemblance se traduit par un transfert partiel des réactions d'un objet à l'autre ; tandis que celle de l'identité impliquerait un transfert complet.

L'abstraction dont nous venons de suivre les progrès montre que nous n'avons plus affaire à de simples images, particulières, mais à de véritables *notions* objectives du corps humain et de ses parties. Mais sous leur forme achevée, elles s'appliquent au corps propre de l'enfant, comme à ceux de ses semblables, elles sont à la fois objectives et subjectives. Nous avons déjà indiqué la difficulté que soulève cette dernière étape. L'enfant connaît son corps et ses mouvements tout autrement que ceux des autres, grâce à des sensations originales qui n'ont pas leur équivalent dans la connaissance externe (si l'on excepte cette portion restreinte de lui-même que nous avons appelée les parties du corps *objets*). Quelle idée peut-il se faire de lui-même ? Comment s'opère l'assimilation consciente du moi et des autres hommes ?

II

Les psychologues ont souvent retracé cette formation progressive de la connaissance de soi. Le toucher permettrait une première distinction du moi physique et

des choses extérieures, par le phénomène du double contact. La sensation kinesthésique distingue nos mouvements de ceux des objets extérieurs. Notre corps est un objet, continuellement présent, donné, tandis que les autres corps paraissent et disparaissent. L'enfant est censé faire ces remarques et mettre ainsi de l'ordre dans le chaos de ses perceptions primitives. Mais n'est-ce pas faire de l'enfant un être épris de connaissance pure et de classifications désintéressées ? De même que le premier homme de Buffon s'éveille brusquement du néant à la pensée philosophique, de même l'Enfant de la Psychologie traditionnelle découvrirait d'emblée ces classifications, qu'il aura tant de peine à comprendre vingt ans plus tard. Mais a-t-on le droit de considérer les connaissances indépendamment des besoins auxquels elles répondent ? Il ne suffit pas que certaines classifications soient *possibles*, il faudrait montrer qu'elles sont réelles et quel est l'intérêt qui pousse à cette analyse. Mais la même question se pose, non seulement pour les moyens, mais pour le but lui-même. A quel besoin, à quelles habitudes correspond l'opposition du moi et du non moi ?

On a pu soutenir avec vraisemblance ces deux thèses : l'enfant s'intéresse d'abord à ses sensations affectives ; l'enfant porte son attention sur le monde extérieur, sur les objets. Elles ne sont pas contradictoires si nous ne perdons pas de vue qu'avant la distinction de l'objet et de sa qualité, il n'y a que des expériences ou des objets qualifiés (par rapport à des instincts ou à des habitudes). L'attention porte sur l'objet, mais il n'apparaît que dans sa relation avec un être qui ne fait pas lui-même partie du tableau.

Parler du chaos d'impressions nouvelles du nouveau-né, dans lequel l'ordre s'introduit peu à peu, c'est oublier que l'enfant est un être organisé, chez qui les excitations sensibles ne se continuent en perceptions conscientes que

si elles intéressent quelque fonction constituée. Rien n'est plus faux que ce tableau. Indifférent au temps et à l'espace, pauvre en souvenirs qui lui fourniraient des termes de comparaison, fermé à la plus grande partie des sources d'intérêt que les choses présentent pour nous, l'enfant nous apparaît bien plutôt comme une conscience restreinte, mais parfaitement équilibrée, où il y a toujours harmonie entre la perception et l'action.

Il est impossible que s'établisse de bonne heure une opposition entre le sujet et l'objet, entre la qualité sensible caractéristique des choses et la qualité affective caractéristique de la réaction personnelle du sujet à ces choses. Il n'y a que des choses, plus ou moins familières ou intéressantes, bonnes ou mauvaises, amies ou ennemies. La distinction de la chose prise en elle-même et de sa valeur pour moi est abstraite et tardive. La chose et notre attitude ou notre acte à son égard forment un tout indissoluble. Les seules différences qui comptent ne sont pas entre le sujet et l'objet, mais entre les différents objets qualifiés.

La subjectivité, la relativité au moi de certaines qualités attribuées aux objets, n'est pas une idée de l'enfant, ni même de la plupart des hommes, c'est une conquête tardive de l'analyse psychologique. Il faut vaincre, pour y arriver, nos habitudes et même nos répugnances. Nous disons : ceci est bon ou beau, et non : ceci est bon ou beau pour moi, la valeur de la chose étant un certain effet qu'elle produit sur mon organisme ou sur mon esprit, en vertu de leur nature propre. Mes impressions, mes sensations, mes états de conscience, voilà des notions abstraites absolument étrangères à l'enfant. C'est seulement quand on étudie les philosophes, qu'on arrive à considérer une chose bonne ou belle comme une sorte de composé binaire : la chose d'une part, son goût ou sa valeur d'autre part, c'est-à-dire des sensations et des sentiments, en

attendant que l'idéaliste nous apprenne à ne voir, dans la chose elle-même, qu'un complexe de sensations, qu'il nous montre que nous ne connaissons que nous et n'aimons que nous.

Il y a donc un *moi virtuel*, constitué par tout ce que l'analyse fera passer un jour dans la catégorie du sujet, en dépouillant la chose de certains de ses attributs : mais, en attendant il n'y a pour l'enfant que des objets — ou des expériences — qualifiés. Il est donc probable que les parties de son corps qu'il peut percevoir ne se distinguent pas, au début, très profondément des autres choses. Ce sont des objets prochains et familiers, mais il n'y a là qu'une question de degré. La sensibilité qui les caractérise n'est pas la base d'une distinction suffisante. La sensibilité générale ou spéciale, en tant que source de renseignement sur les corps, n'est pas l'objet de l'attention de l'enfant. Ce sont les qualités du corps, bien plus que ses organes ou son mécanisme, qui l'intéressent. Il faut beaucoup d'observation pour arriver à exclure de la sensibilité directe, les vêtements, les objets familiers. Il sent qu'on tire sur sa robe, comme sur ses cheveux ou sur sa main, et ne localise pas plus correctement que l'aveugle au bout de son bâton. Il tourne la tête pour mieux voir l'objet qu'il percevait indirectement, ou dont il entendait le bruit : il étend la main vers lui, etc... Mais ceci ne prouve pas qu'il attribue à son corps, à ses sens, leur rôle d'intermédiaire, il s'en sert machinalement, il ignore leur fonction. Les sensations affectives sont plus caractéristiques du moi, mais d'abord la douleur n'est connue qu'assez tard sous l'aspect d'une qualité sensible pour *toutes* les parties du corps. Pour nous, sans doute, elle n'est pas une propriété de l'objet au même titre que sa couleur ou sa chaleur, mais cette distinction est tardive. Qu'elle vienne du dehors ou du dedans, la douleur n'est-elle pas une sorte d'objet gênant ou nuisible, que des

réflexes impuissants tendent à écarter ? Une sensation comme celle de l'effort dont la psychologie de Maine de Biran fait le point de départ de la conscience de soi, n'a pas non plus de privilège à cet égard. Nous incorporons à l'objet pesant les sensations éprouvées dans l'effort pour le mouvoir. Plus tard la réflexion fera cesser cette confusion, mais la question ne peut pas se poser à l'époque que nous étudions.

Faut-il dire que notre corps nous apparaît comme l'objet privilégié sur lequel notre volonté a une action immédiate, tandis que les autres objets ne sont mus que par l'intermédiaire de nos membres ? Mais l'enfant, ne connaît pas plus sa volonté que sa sensibilité. Il faudrait rappeler ici que le désir de mouvoir son corps, n'est pas toujours efficace, que s'il le devient, c'est souvent par l'intermédiaire des autres personnes, les mêmes caractères convenant d'ailleurs au désir que l'enfant peut éprouver du mouvement des objets. Même plus tard, quand il acquiert la maîtrise de ses mouvements, c'est l'effet plutôt que le moyen, qui attire son attention, c'est le mouvement du corps désiré et non celui de sa main ou de ses jambes, qui en vertu de réflexes sollicités par la vue de l'objet, exécutent des mouvements qu'il ignore.

Il serait sans doute tout à fait exagéré de dire que l'enfant, accaparé par le monde extérieur, ne fait jamais attention à son corps et à ses membres. Cette connaissance, d'ailleurs tout à fait sommaire et partielle, existe de bonne heure. Mais il n'y a pas de raison de penser qu'il le distingue profondément de tout le reste. L'enfant qui joue avec son pied, semble se comporter avec lui comme avec un objet étranger. Plus tard, il devient un objet familier comme l'est déjà la main. Le *mien*, comme le montre W. James, est certainement antérieur au *moi* qui s'en isole peu à peu comme la partie la plus importante, la plus intéressante, comme un mien au second degré. S'il

traite de moins en moins un de ses membres comme un objet quelconque, n'en est-il pas de même de sa mère, de son biberon, de ses jouets ? Il n'y a là que des distinctions d'intérêt et de valeur ; il n'y a pas encore de véritable *opposition* du moi et du non-moi.

Partons donc de cette hypothèse que l'enfant ne connaît d'abord que des *objets qualifiés* parmi lesquels les parties de son corps ne tranchent pas encore, sur le reste, aussi nettement qu'elles le feront plus tard. Nous ne trouvons nulle part, chez lui, le germe d'une opposition consciente du sujet et de l'objet. Mais s'il est vrai qu'une notion n'existe que par l'imitation, opposition avec d'autres, la première forme que la notion du moi prendra dans la conscience de l'enfant, ce ne sera pas le moi opposé au non-moi, mais le moi opposé aux autres hommes.

Très vite, en effet, nous l'avons vu, la personne humaine se distingue sur le fond uniforme des choses, non point par une projection en elle des attributs du sujet, puisque celui-ci s'ignore encore, mais parce que de tous les objets, l'homme est pour l'enfant le plus utile et le plus intéressant, par ses rapports continuels avec ses fonctions vitales.

Baldwin [1] esquissant une histoire de la notion de personne, distingue quatre phases :

1° Distinction des objets mobiles, principaux agents des plaisirs et des peines de l'enfant. L'être qui le berce, l'habille, le caresse, n'est qu'une « collection de mouvements ».

2° Les personnes se distinguent des autres objets par le caractère relativement capricieux de leurs mouvements. Leur comportement que l'enfant cherche à prévoir, et dont il étudie passionnément les indices, reste dans une certaine mesure, énigmatique et imprévisible. Les personnes sont un groupe d'expériences totalement instables.

3° Cependant cette incohérence n'est que relative.

L'enfant finit par discerner les caractères individuels. Son attitude varie avec les personnes.

Ces trois premiers stades appartiennent à la phase projective ou objective de la notion de personne. Baldwin insiste trop, à notre avis, sur la distinction entre l'incohérence de l'activité des personnes et le rigoureux déterminisme des choses. Ce déterminisme échappe presque complètement à l'enfant. Beaucoup plus juste semble l'idée à laquelle il paraissait d'abord s'en tenir, celle d'une différence d'intérêt. Cet intérêt s'attache bientôt à la perception même de la forme humaine, dont nous avons étudié les progrès. Ici, comme dans la question de la distinction du sujet et de l'objet, il faut se défier de l'illusion intellectualiste.

4° Ici commence la deuxième phase. Des éléments subjectifs venus des sensations organiques et des émotions de l'enfant, vont s'adjoindre aux éléments projectifs fournis par la perception des autres hommes et Baldwin signale le rôle de l'imitation, comme trait d'union, entre ces deux sortes d'éléments. « En même temps que l'enfant imite les mouvements des autres hommes, il éprouve des sentiments de tension, de force, de résistance, de douleur... Le sentiment subjectif de l'enfant, par une sorte de retour dialectique, vient jeter sa lumière sur les autres personnes. Les notions projectives de la première période sont revêtues du vêtement de la personnalité par analogie avec les notions subjectives. L'enfant se dit à lui-même : dans les autres corps se produisent les mêmes phénomènes que dans le mien, ils sont eux aussi à un moi... Le moi éjectif ou social est né... Le moi et l'autre sont ainsi nés ensemble. Ils sont tous deux frustes et irréfléchis, largement organiques. Et tous deux reçoivent ensemble de la pureté et de la clarté de la double réaction entre le projectif et le subjectif, et entre le subjectif et l'éjectif. Mon sentiment de

moi-même, se forme par imitation de vous-même et mon sentiment de vous-même se forme avec les éléments empruntés à mon sens de moi-même. L'ego et l'alter sont tous deux essentiellement sociaux : chacun est un socius, chacun d'eux est une création par imitation » [2].

Il importe de marquer avec précision notre position, par rapport à la thèse du psychologue américain. Baldwin [2] a été frappé par ce fait que la notion des autres personnes contient une grande variété d'éléments projectifs, dont certains seulement sont peu à peu assimilés par le sujet. Les autres nous offrent sans cesse de nouveaux modèles à imiter : notre personnalité s'enrichit à l'école de l'imitation, et, d'autre part, nous restituons à ces actes accomplis par les autres, la valeur subjective qu'ils ont prise dans notre imitation. Mais si la notion d'une aptitude que j'acquiers, en imitant, provient des autres qui sont mes modèles, on ne voit pas pourquoi il resterait plus tard dans ma pensée, une trace de cette origine sociale. Pour reprendre l'exemple même de Baldwin, si j'apprends à monter à bicyclette, *comme mon ami W.*, je ne me représente d'abord ce nouvel aspect de mon moi que par l'exemple de mon ami. Mais quand l'aptitude m'est devenue personnelle, pourquoi l'idée de l'*alter* persisterait-elle ? Pourquoi, pour parler comme Baldwin, le moi de l'habitude garderait-il une empreinte aussi forte, un souvenir aussi présent du moi de l'adaptation ?

Il n'en est plus tout à fait de même, si on admet, comme nous avons cherché à le montrer, que la perception que l'enfant a de lui-même, ne lui fournit que des éléments fragmentaires d'une représentation de sa propre personne, que cette représentation est, en grande partie, une conséquence indirecte de l'imitation et qu'elle ne peut se construire qu'avec des éléments fournis par la perception des modèles imités. Si je n'ai plus de souvenir individuel de

ces modèles, l'image que je me forme à présent de ma propre activité, en tant qu'elle n'est pas seulement sentie, mais *représentée*, extériorisée, garde toujours des caractères de la représentation de l'*alter*, à laquelle elle doit son origine. Baldwin semble croire, qu'à la base des deux notions du moi et de l'autre, il y a une perception directe de la ressemblance des organes et des mouvements. Mais cela est fort exagéré ; le noyau objectif de la notion du moi est très pauvre ; les impressions subjectives qui accompagnent l'activité restent adhérentes aux objets ; l'enfant n'a pas d'abord d'*idée* de lui-même, il ne se compare pas d'abord aux autres comme organisme, et ce n'est que l'influence de l'imitation qui l'arrachera à son ego-centrisme inconscient.

L'enfant n'a pas de vie intérieure consciente : il ne se représente pas une disposition éveillée en lui par la personne, ou par l'objet. Ses impressions font partie des choses, au même titre que leurs caractères objectifs. Tout le prolongement affectif de la perception des êtres humains, tout son écho dans la sphère de l'émotion et du désir, reste inhérent à leur aspect sensible.

Il n'y a donc jamais dans la vie de l'enfant de moment où il découvre sa ressemblance avec les autres hommes, au sens où cette expression impliquerait que parti d'une notion du moi intérieur, il la combinerait avec celle de l'homme extérieur fournie par l'observation. L'enfant, avant l'âge de l'imitation et du langage, ne pense pas à lui-même, il pense à ce qui l'intéresse, ce qui est tout différent. Les « états intérieurs » ne pourraient devenir objets de pensée que s'il y avait pour l'enfant *plusieurs* sujets dont ils seraient des manières d'être. Le moi s'ignore, tant qu'il est le sujet universel, le centre du monde. Penser, dit-on, c'est classer, assimiler. Mais comment pourrait-on penser le sujet unique ? l'être incomparable par rapport auquel *tout* est ordonné et prend sa valeur

propre ? L'égo-centrisme est si profondément naturel, qu'il ne peut être d'abord qu'inconscient. C'est l'imitation qui fera peu à peu émerger le moi de l'insconscience. Et la première *idée* consciente, ne sera pas celle du moi, centre de l'Univers (telle que l'analyse psychologique l'atteint plus tard), mais au contraire celle d'un moi objectif, qui n'est qu'une unité comme les autres, puisqu'il les imite et prend conscience de soi en les imitant. C'est l'être social, l'unité de la famille humaine ou animale. Sans cesse cette *idée* entre en conflit avec les impulsions venues de l'organisation ego-centrique inconsciente, et l'éducation de l'enfant, la vie morale et sociale de l'homme sont des aspects de ce conflit.

Un enfant qui grandirait seul (si tant est que cette fiction ait un sens), arriverait-il à cette notion de soi ? On peut en douter. Le moi resterait peut-être inconscient, virtuel, intimement mêlé aux choses, faute d'une image objective, qui par l'attention privilégiée qu'elle excite, servit de support à la représentation. L'image du monde, chez un pareil être, ressemblerait à un tableau dans lequel tout parle d'un spectateur invisible par rapport à qui s'ordonnerait la perspective. Peut-on supposer que le spectateur finirait par s'apparaître à lui-même, comme dans ces vieux plans cavaliers où l'artiste s'est naïvement représenté lui-même au premier plan, en train de faire son croquis, comme si le point de vue pouvait être vu ? — Quoi qu'il en soit, dans les conditions réelles, ce dédoublement n'est pas nécessaire .

La personne d'autrui nous fournit, pour le passage du vécu au représenté, le secours d'une représentation objective.

Mais tous les modes de relations de l'enfant et des autres hommes, ne sont pas propres à développer chez lui la conscience de soi. La personne dont il reçoit les soins, dont il craint ou espère tel traitement, relatif à ses be-

soins, se montre à lui sous un aspect qui exclut d'abord toute réciprocité, toute assimilation. Tout change quand apparaît l'imitation. S'il faut distinguer des phases dans la formation de la conscience de soi, ce serait donc celles que nous avons étudiées dans le développement de l'imitation elle-même. C'est d'abord l'identité des effets objectifs obtenus, objets immédiats de l'intérêt (émission de la voix, mouvement des objets), qui ébauche une première représentation analogique du moi. Il peut se mirer dans la personne d'autrui, parce qu'il obtient les mêmes résultats. La notion se précisera ensuite à mesure que s'accomplira le triple transfert du *pouvoir moteur*, de la *valeur affective* et de l'*attention*, de l'objet à la personne du modèle, à ses attitudes et à ses gestes. Nous ne sommes pas réduits, ici, à des suppositions arbitraires sur les classifications qu'établirait l'enfant. L'imitation avec les sentiments qui l'accompagnent, et que nous étudierons plus tard (sympathie, émulation, envie, jalousie), qui éclatent dans son attitude et sans sa conduite, sont la marque objective du phénomène intellectuel [*caché*], et permettent de le dater et d'en suivre les progrès.

D'ailleurs, et c'est ce que Baldwin a magistralement étudié, c'est toujours l'imitation qui nous révèle, beaucoup plus tard, de nouveaux aspects de notre moi, dans le progrès indéfini de cette connaissance complexe. Nous avons retrouvé une jolie expression de cette idée dans une note de M. J. Paulhan [**47**], à propos de l'interprétation de certains rêves. Comment prenons-nous conscience que telles idées sont bien les nôtres ? Elles ne nous paraissent pas telles, tant qu'elles sont pour nous trop évidentes. Nous en prenons conscience en supposant qu'elles nous sont devenues étrangères et que nous les voyons soutenir par *un autre*. « Qu'est-ce que je dirais, moi, si *on* venait me soutenir que... ? etc. » Le conférencier se demande quel effet il fait sur ses auditeurs, et se

place par la pensée au milieu d'eux pour se juger comme un autre. Citons les conclusions de cette note : «... Toutes les idées du moi que nous nous faisons ainsi, veulent sans doute dire que nous sommes, quoi qu'il en semble, un homme comme tous les autres... Nous nous sommes faits des hommes, peut-être parce que nous vivons surtout avec des hommes. L'idée du moi, c'est un peu la chauve-souris de la fable de La Fontaine, mais une chauve-souris très sincère, qui se prendrait pour un rat quand elle irait chez les rats, et pour un oiseau si elle tombait dans un nid. » Il faut, sans doute, ajouter cette réserve : dans la mesure où elle pourrait imiter. L'imitation, principe de l'assimilation, à mesure qu'elle la précise, en détermine les limites.

III

Le langage est l'expression la plus délicate des phénomènes intellectuels : nous pouvons lui demander une confirmation de notre thèse.

Les premiers mots de l'enfant ne peuvent guère être rangés dans nos catégories grammaticales. Ainsi, ceux de P. à la fin de la première année ont des emplois qu'on pourrait appeler indicatif et impératif, intellectuel et affectif. *Papa*, *maman*, correspondent tantôt au désir de venir dans nos bras ou de recevoir nos soins, tantôt à la constatation de notre présence ou de celle d'un objet qui nous appartient en propre (par exemple : ma chaise vide dans mon bureau). *A plus* est répété, à la même époque, avec la valeur d'une constatation, quand on lui affirme qu'il n'y a plus de bonbons, mais il est aussi l'expression de la volonté personnelle quand il refuse de boire du lait, de manger sa soupe, ou quand il se débat pendant qu'on lui fait sa toilette. *Tata* annonce certain

besoin personnel, mais s'emploie aussi à la vue d'un linge taché (constatation ou explication). Il est possible que le premier emploi soit d'abord plus fréquent ; mais ils paraissent sensiblement contemporains. On ne s'en étonnera pas, si on se souvient que le langage parlé est postérieur au langage compris, dont il n'est jamais qu'un fragment. Or le langage parlé à l'enfant se rapporte fréquemment à ses besoins, à ses désirs ; mais, d'autre part, il a souvent la valeur d'une invitation à percevoir, à constater un fait ou une qualité.

Ainsi, les mêmes mots prononcés désignent à la fois des objets ou des faits et les états subjectifs de sentiment et de volonté qui s'y rapportent. Mais, dans ce dernier cas, de quels états subjectifs s'agit-il ? De ceux de l'enfant lui-même ou de ceux des autres personnes ? Appelons *subjective* la première acception, *objective*, la seconde. Le sens subjectif est peut-être primitif, sans doute parce qu'on parle à l'enfant — ou devant lui — de ce qui l'intéresse actuellement, beaucoup plus que des émotions et des besoins des autres personnes. Mais nous allons voir que très vite les deux significations deviennent solidaires et que dans les premiers mois de la deuxième année l'enfant passe facilement de l'une à l'autre. L'assimilation se fait, ou est faite.

C'est ce qu'on constate d'abord pour les parties du corps. *Main-main*, est employé par L. (9. 15), d'une part, pour demander qu'on lui donne la main, d'autre part, en reconnaissant une main sur une photographie. Son frère (12. 25), montre, lorsqu'on les lui nomme, la main ou le pied aussi bien chez les autres que chez lui. Plus tard (18 mois), il emploie dans les deux sens les mots *bouche*, *dent*, *œil*, *tête*, etc. D'ailleurs, dès 11. 14, les mots qui désignaient des jeux relatifs à certaines parties du corps (nez, bouche, oreille), étaient compris dans les deux sens.

Il en est de même pour les actes. *Pipi* était employé

depuis longtemps par P. (15 m.), pour ses besoins personnels : il est appliqué spontanément en voyant relever les robes d'une petite fille. Sa sœur (12-18) se sert du même mot en voyant s'égoutter l'eau de la vaisselle. *Nénin*, qui exprime le désir personnel de téter, est dit spontanément avec un ton interrogatif (Tu veux téter ?), ou employé comme injonction à sa mère, de donner le sein à un enfant qui crie (P. 15 m.).

Ce qui caractérise le verbe, c'est qu'il se conjugue, c'est-à-dire s'applique aux actes du sujet, comme à ceux d'autres personnes. P. (15 m.) comprend déjà ce double sens dans beaucoup de verbes : se coucher, dormir, habiller, boutonner, etc. Il en est de même dans le langage parlé. *Kir* signifie : je veux écrire, mais il dit aussi : *Papa Kir* (papa écrit) (16-25).

Certains mots sembleraient devoir garder longtemps un sens purement subjectif : ceux qui expriment le plaisir, la douleur, le désir, la volonté. Il n'en est rien. P. (14 m. 3 j.) dit *Bobo*, quand il s'est fait mal ; il le dit à propos d'une petite blessure qu'il s'est faite à l'œil, ou d'un pli de sa chaussette qui provoque une douleur *sentie* au pied. Mais il l'emploie aussi à propos de la jambe cassée de sa poupée ; il dit « maman bobo », en voyant un bouton à la lèvre de sa mère (15. 18) et même à propos d'une chaise qui lui paraît cassée (14. 25). On parle devant lui de quelqu'un qui a mal au pied : il dit : *Bobo*, en montrant *son* pied. Il l'emploie aussi dans le sens de gronder et de frapper. Il dit : *Peur-Bobo* en voyant crier un tout petit enfant. *Peur* est un mot qu'il emploie d'ailleurs avec la double signification objective et subjective (15 m.). L. à un an, emploie le mot *Dodo* pour signifier qu'elle veut dormir, mais aussi en endormant sa poupée, ou en voyant son frère couché. Elle dit *Pam !* quand elle tombe, mais aussi quand elle voit tomber une personne ou même un objet.

Peut-être n'a-t-on pas assez remarqué que ce caractère appartient à tous les mots de la langue. Y a-t-il une désignation verbale de faits psychiques purement intérieurs ? Un mot purement subjectif ne servirait à rien. Les mots ne peuvent désigner que des réalités connaissables pour tous : ils correspondent à des notions, dont certains éléments au moins doivent être objectifs. Le nom d'une émotion, la peur par exemple, n'a de valeur pratique que si je puis dire, dans des circonstances bien déterminées, non seulement : j'ai peur, mais encore : il a peur.

En ce qui concerne le langage enfantin, on pourrait se demander si le double caractère objectif ou subjectif est un effet ou une cause de l'assimilation du moi et des autres hommes. Le développement mental de l'enfant obéit à une forme compliquée de causalité, et sans doute le langage est-il à la fois une cause et un effet. Le sens d'une expression dépend à la fois de la manière dont elle est présentée par l'entourage et du travail personnel de l'esprit de l'enfant, à partir de la première donnée : un mot sera appliqué à deux objets différents, mais semblables, soit parce qu'il les entend tous deux nommer de ce nom, soit parce qu'il perçoit personnellement cette ressemblance ; dans le premier cas, il arrivera d'ailleurs que l'attention sera attirée par l'identité du nom sur une ressemblance qui aurait peut-être passé inaperçue. Il est certain que le nom d'une partie du corps peut jouer le rôle de trait d'union entre l'objet et le sujet : l'unité du mot devancerait celle de la notion. Mais il ne faut pas exagérer cette influence du mot : comme celle des procédés éducatifs employés dans un milieu attentif aux gestes de l'enfant, elle accélère la formation des habitudes, elle n'en est pas une condition essentielle, au moins en ce qui concerne les notions de sens commun. Nous croyons donc qu'en principe le double emploi des mots est surtout un effet de la solidarité déjà établie entre les éléments

subjectifs et objectifs de la notion. S'il n'en était pas ainsi, l'assimilation du langage courant serait pour l'enfant un obstacle insurmontable : l'expérience ne nous montre aucune trace de cet embarras, parce que l'imitation a déjà chargé de signification subjective toutes les perceptions de la personne humaine.

Nous saisirons mieux encore les rapports de l'imitation et de la conscience de soi, en étudiant le nom personnel et ses substituts.

Dans une première période qui commence peut-être chez P. dès 3. 15, ce nom n'est d'abord qu'un simple appel. Il tourne la tête en entendant son nom (forme spécialisée de la réaction d'attention au son). Le son de la voix humaine, l'intonation d'appel, enfin la forme spéciale du nom propre, deviennent le signal d'une invitation à des « expériences » intéressantes, c'est-à-dire ayant rapport aux tendances instinctives de l'enfant.

A la fin de la première année, le nom devient une invitation pour l'enfant à diriger sur lui-même son activité dirigée d'abord sur d'autres personnes. Par exemple, à 1 an P. brosse sur ma demande les bas de papa et de maman : je lui dis alors : Brosse les bas de P... Après des hésitations, sur de nouvelles injonctions, l'acte demandé est enfin accompli !

Il n'y a pas eu, *dans cette expérience*, de geste indicatif ou d'orientation passive : mais elle ne réussit que par l'emploi antérieur de pareils procédés. De même à 1 an, sa sœur répète sur elle-même des actes qu'elle a l'habitude de faire sur les autres (saisir le nez entre les doigts, etc.), quand on l'y invite par son nom. La localisation du geste est encore hésitante : mais sa direction générale, vers les autres ou vers soi-même, ne l'est déjà plus. Le nom est alors le signal commun d'une série de plus en plus étendue d'actes sur soi-même, qui s'opposent aux actes similaires exécutés sur autrui.

Un de ces actes consiste à montrer du doigt la personne nommée. L'enfant apprend d'abord à désigner les autres ; P. (1 an) sait montrer du doigt papa, maman (la direction du regard vers la personne nommée est bien antérieure) : il reste encore interdit quand on lui demande : où est P. ? Si l'on compare cette expérience à la précédente, on verra que le système de réactions suscitées par le nom personnel (étroitement solidaires plus tard), ne se constitue que peu à peu.

Dans les premiers mois de la 2e année, les deux enfants se familiarisent avec les noms d'un grand nombre de personnes connues : ils les prononcent spontanément. C'est seulement dans le courant du 16e mois qu'ils prononcent, pour la première fois, leur propre nom ; encore est-ce d'une façon assez factice : on leur a appris à répondre à la question : comment vous appelez-vous ? — Il est plus intéressant de noter le retard du nom personnel sur les noms des autres dans les premières combinaisons verbales spontanées. En général, au début, il n'y a pas de sujet ou de complément personnel exprimé ; quand les désignations de personnes interviennent, il s'agit pendant plusieurs mois des noms d'autres personnes.

Ainsi *kir* (écrire) signifiera : je veux écrire ou j'écris (L. 16. 25) tandis qu'elle dira : *Papa kir* (Je veux que papa écrive, ou papa écrit). Cependant le nom propre est prononcé seul en réponse à des questions explicites ou implicites de la forme : Qui ? à qui ? pour qui ? Il s'agit de savoir si c'est P. ou son camarade qui recevra une friandise ; ou encore, il veut répéter ce qu'il a vu faire par un autre : il veut *imiter*. C'est dans l'opposition du moi et des autres que l'idée du moi s'objective ; mais cette opposition implique ici une sorte d'assimilation. Le moi conscient est déchu de cette situation privilégiée qui appartient au moi latent. Quand l'idée est présentée sans spécification de sujet ou d'objet personnel, c'est ce moi

latent qui s'exprime. « *Ecrire* » représente une certaine expérience intéressante indécomposable. « *Paul écrire* », implique un accent particulier de l'attention sur la personne qui écrit, et qui se *substitue* par exemple à papa qui tient la plume, pour jouer le même rôle, pour *imiter*. Il ne s'agit plus d'une « expérience », mais d'une *notion* dans laquelle s'affirme la ressemblance foncière des auteurs d'une même action.

Au nom personnel peuvent se substituer, d'une part certains noms communs, d'autre part les pronoms. P. commençant à se nommer lui-même emploie aussi l'expression : *Nini*, qui désigne tantôt lui-même, tantôt un autre enfant quelconque. Le moi s'individualise comme objet de pensée, mais en tant qu'il n'est qu'une simple unité humaine (18 mois).

C'est un peu plus tard qu'apparaît le pronom personnel. L'emploi accidentel de mots tels que Je ou moi n'impliquerait pas par lui-même, dans certaines expressions prises isolément, l'idée d'un moi tel que nous l'entendons, comme produit de l'assimilation. Ces expressions pourraient être de simples substituts de gestes ou d'attitudes, de simples interjections volitionnelles (Donne-moi, ou j'en veux !) Mais ce qui est caractéristique de l'idée du moi, c'est le complexe de réactions que supposent non seulement ces emplois isolés, mais aussi l'interprétation correcte de ces mots dans la bouche des autres : c'est leur emploi relatif et non absolu, c'est le maniement d'un instrument verbal interchangeable, qui est l'indice du déclin de l'égo-centrisme inconscient.

C'est vers 19 mois qu'apparaît chez P. le pronom personnel : Moi ! (en réponse aux questions : Qui ? A qui ? Pour qui ?) pour se faire donner un objet qu'il voit dans les mains d'un autre, — bientôt suivi de : Toi ! pour inviter un autre à imiter l'acte qu'il vient d'accomplir. D'autres mots expriment cette conscience de plus en plus

claire de l'identité du sujet et des autres membres du groupe social. Par exemple, l'enfant dira dans un de ces jeux d'imitation : « A André ! A Paul ! (lui-même). *A chacun !* » (20 mois). De la même époque date l'emploi du terme comparatif *comme* (comme papa !)

Ainsi l'enfant se désigne d'abord par son nom et parle de lui à la troisième personne ; puis le pronom *Je* ou *moi* apparaît, assez rare à 18 mois, puis après une éclipse de quelques mois reparaît et devient presque régulier, après une lutte avec le nom personnel, vers la fin de la deuxième année. Tandis que le nom était un attribut fixe de la personne, le pronom désigne, soit celui qui parle, soit celui à qui l'on parle. L'enfant qui dit *Je* pour se désigner, sait qu'un autre se désigne de la même façon. Il y a là un pas nouveau dans l'assimilation de la personne sujet et de la personne objet. Rapprochons ce progrès grammatical d'une anecdote de la même époque, qui le symbolise. On fait endosser à P. la veste militaire que je portais alors. Il parcourt la chambre au pas cadencé et en criant : Papa ! un ! deux ! Le pronom est comme le vêtement qui passe d'une personne à l'autre, suivant le rôle qu'elle joue. La fonction prend le pas sur l'individu qui la remplit. Le germe de la personnalité sociale apparaît toujours à la faveur de l'imitation.

Il faut rapprocher de ces progrès de l'assimilation dans le langage une série d'actes intéressants : ceux dans lesquels l'enfant traite les autres personnes comme elles le traitent elles-mêmes, c'est-à-dire en enfant. Le plus souvent, il imite le traitement dont un *autre* enfant est l'objet. Plus tard, et plus rarement, il imite des actes qu'il n'a pu voir accomplir qu'à son égard. Nous ne ferons pas état ici des attitudes précoces des deux enfants à l'égard de leurs poupées, qui ont été visiblement apprises ou suggérées par la manière dont ils ont vu agir au jardin public à l'égard de poupées ou d'autres enfants. Mais voici

des imitations authentiques. P. s'amuse (14. 20), avec une petite fille de dix mois et lui enseigne les jeux qu'on lui a enseignés autrefois à lui-même. L. (14. 15), donne à sa poupée une feuille de papier contre laquelle elle la tient appuyée et lui propose d' « écrire » (*técrire*). Elle l'accuse de faire pipi au lit (22 m.) et lui prête des réponses qu'elle énonce elle-même. Elle lui parle comme on lui parle à elle-même (23 mois) : « Touche la veilleuse ! Brûle-toi ! » Même à l'égard de sa mère elle prend une attitude maternelle et protectrice, la prend par le cou, la console, la rassure en lui disant : « N'aie pas peur, ma poupée ! Tu es ma fille ! Ne pleure pas ! Je t'emmènerai ! », etc. En général, l'attitude de l'enfant vis-à-vis de ses parents est dominée par les habitudes inconscientes. Le renversement des rôles témoigne de la formation de *notions* de ces rôles. Le moi s'objective d'abord dans la personne d'autres enfants, de poupées, etc., traités comme d'autres soi-même. Puis, l'imagination se contente d'un simple symbole et la personne des parents dépouillée de ses caractères propres devient le support concret de l'idée de l'enfant. Ici ce n'est plus seulement le moi *agent* qui s'objective, mais le moi *patient*. L'enfant ne se donne plus seulement le spectacle de ce qu'il peut faire, mais aussi celui des traitements dont il peut être l'objet, vus en quelque sorte du dehors, et non plus sentis du dedans. L'attitude qu'il imite est un élément d'une scène à deux personnages dont chacun ne peut jouer son rôle que parce qu'il a devant lui son partenaire plus ou moins transfiguré par l'imagination.

Cette sorte d'imitation, comme l'indiquent les dates des exemples, est nécessairement tardive. Ce qu'il y a de plus difficile à imiter pour le jeune enfant, ce sont les façons d'agir des autres à son égard, s'il est le *seul* être auquel elles s'adressent. Ainsi l'enfant imite plus facilement certaines formes du langage qu'il entend parler aux autres — du moins quand elles lui sont devenues tout à

fait accessibles — que d'autres qu'on emploie en lui parlant à lui-même. Ainsi pendant ses premières années, L., n'a jamais été tutoyée par aucun de nous, tandis qu'elle entendait tutoyer son frère et les autres membres de la famille. Or elle nous a toujours tutoyés sans aucune hésitation. Le *vous* ne lui était cependant pas absolument inconnu : ainsi à 22. 14, elle répète après son frère en plaisantant : « Monsieur, vous avez... » Dans trois autres cas, que j'ai relevés au 23e mois, elle s'adresse à la bonne : « D. donnez le café... D. ne touchez pas... D. vous avez vu » (il ne s'agit pas de répétitions de ce qu'elle vient d'entendre immédiatement). Ainsi elle est capable d'employer la formule de politesse (bien qu'elle ne le fasse pas régulièrement), en parlant à une personne qu'elle a toujours entendu traiter ainsi ; mais son langage ne contient aucune imitation de la forme qui lui est universellement appliquée, *à elle*, par toutes les personnes qui l'entourent.

Qu'est-ce donc, en résumé, que cette conscience, qui se développe chez l'enfant, de sa ressemblance avec les autres hommes ? C'était bien mal poser le problème que de chercher, comme on le faisait autrefois, comment l'individu arrive à loger dans le corps de ses semblables une âme semblable à la sienne. Le point de départ est l'égo-centrisme inconscient qui ne se définit que par la négation des catégories de la pensée réfléchie. Par l'imitation, son sentiment vital s'objective et la représentation de sa propre personne physique et morale se construit à l'image de celle des autres et en réagissant sur elle. Le langage nous a permis de marquer quelques étapes de cette assimilation : emploi pour soi-même et pour d'autres de mots subjectifs, noms d'actes, d'organes, d'états physiologiques, — emploi de verbes exprimant les fonctions communes au sujet et à ses modèles, — emploi du nom personnel qui devient un sujet possible de ces verbes, — emploi du pronom qui met en évidence l'identité de la

fonction. Conscience de soi, comme d'un être humain, est le nom collectif de cette classe indéfinie d'actions, qui s'enrichit progressivement au cours de l'évolution mentale.

IV

La thèse qui vient d'être exposée soulève une objection théorique, dont la discussion nous permettra d'en mieux définir les postulats.

Si l'assimilation résulte d'actes qui, au début, n'ont pas nécessairement le caractère d'une imitation consciente, comment peuvent-ils l'acquérir ? Nous avons admis que ce sentiment vient d'abord des résultats objectifs obtenus par l'enfant et qu'il peut comparer à ceux du modèle, puisqu'il les perçoit de la même manière. On accordera sans doute facilement que le sentiment de la ressemblance s'étend facilement aux parties du corps *objets* (la main, le pied, etc.). Nous avons montré la puissance d'assimilation objective des formes chez l'enfant ; rien d'étonnant à ce qu'il assimile sa main à celle du modèle, puisqu'il reconnaît une main dans un contour sommairement tracé (1 an). Mais nous avons montré aussi les limites de ce raisonnement. Il reste donc que les assimilations, que l'imitation objective établit entre la plus grande partie des mouvements et des attitudes du modèle et de l'enfant, ne peuvent reposer que sur des rapports de *contiguïté*, tels qu'il peut en exister entre une réaction habituelle et un signal banal. Comment dès lors peuvent-ils apparaître comme des rapports de ressemblance ?

C'est sans doute en vertu de leur solidarité avec les aspects visibles, objectifs de l'acte, que les aspects invisibles eux-mêmes sont rapportés aux aspects correspon-

dants de l'acte du modèle. L'enfant *constate* la ressemblance des sons qu'il émet avec ceux de la voix d'un autre : n'est-il pas dès lors inévitable que le mouvement invisible de ses lèvres soit *jugé* par lui semblable à celui des lèvres du modèle et qu'il ait même l'illusion de *sentir* directement cette ressemblance ? Cette illusion est d'autant plus inévitable que rien ne saurait la corriger, puisqu'il ne peut avoir du mouvement de ses lèvres aucune perception visuelle directe, qui pourrait faire obstacle à l'assimilation.

Mais il faut aller plus loin. Le problème ne se pose pas seulement à propos de l'imitation. Un grand nombre de métaphores reposent sur des associations par contiguïté, bien qu'elles finissent par nous donner l'impression confuse d'une ressemblance entre les objets. Telles sont celles qui unissent deux classes de sensations hétérogènes. Les sons musicaux sont pour nous *haut* ou *bas*, parce que le larynx s'élève ou s'abaisse, selon qu'ils sont aigus ou graves, et qu'ils nous paraissent se former à des hauteurs différentes de l'appareil d'émission (voix de tête, voix de poitrine, etc.). Nous croyons cependant apercevoir je ne sais quelle affinité des sons avec le haut et le bas pris en eux-mêmes. La ressemblance n'existe pas entre les directions de l'espace, et les sons pris en eux-mêmes, mais bien entre ces directions et le phénomène complexe de l'émission de la voix, dans un larynx humain. De même le langage psychologique abonde en métaphores du « physique au moral ». En réalité il n'y a pas ressemblance entre le physique et le moral, ce qui n'a pas de sens, mais entre différents actes complexes, semblables par l'aspect psychologique, et dont l'un se spiritualise en devenant significatif de tous les autres ; mais pour l'un comme pour l'autre, l'aspect matériel et l'aspect moral ne peuvent avoir qu'un rapport de contiguïté. N'en est-il pas de même dans l'imitation ? Le rapport de

ressemblance, tel qu'il peut être perçu par le sujet, existe entre l'acte du modèle, affecté par l'attention sympathique d'une valeur subjective, et l'acte du sujet, imaginé d'après les caractères objectifs de celui du modèle. Mais la ressemblance, ainsi comprise, n'existe qu'entre les notions complexes dont les éléments sont respectivement unis par la contiguïté, c'est-à-dire par les premières imitations et par les habitudes qui en résultent.

Mais, dira-t-on, les occasions n'ont pas manqué à l'enfant de se faire une représentation visuelle directe de la majeure partie de son corps et de ses mouvements. Il s'est par exemple étudié dans un miroir et s'est rendu compte de son aspect extérieur, de sa physionomie, de ses attitudes. Nous ne croyons pas que ce fait soit négligeable, il peut chez *certains* enfants accélérer l'imitation des mouvements de la face et des attitudes générales, et préciser la conscience de soi. Mais ce n'en est pas moins un accident et les enfants qui ne se sont jamais vus dans une glace imitent et se connaissent comme semblables aux autres hommes.

De bonne heure, les enfants s'intéressent à cette image familière et se livrent à des jeux d'attitudes et de grimaces : ils sont signalés chez P. à partir de la fin du 3e mois, chez L. à partir de la fin du 2e mois, à diverses reprises. Suivons chez L. le détail de cette éducation. D'abord l'enfant regarde sans réagir, puis il reconnaît dans le miroir des objets ou personnes qu'il aperçoit aussi à ses côtés ou derrière lui, quand il détourne la tête (par exemple, sous l'influence de sensations tactiles, auditives, etc.). J'ai constaté qu'à un certain moment, L. (5. 17), avait pris l'habitude de se retourner pour voir la personne réelle dont elle apercevait l'image dans la glace. Un peu plus tard, les photographies de personnes produisent la même réaction : elle se retourne pour chercher l'original derrière elle (9. 20). Dans ce dernier cas la

réaction, reconnue vaine, ne tarde pas à s'effacer ; devant la glace, au contraire, elle se confirme, et sans doute se précise géométriquement : la situation apparente de l'image règle le mouvement pour trouver l'objet. — Plus tard enfin, des réactions s'établissent, qui ont pour point de départ l'image personnelle de l'enfant. Les mouvements de l'enfant s'associent d'ailleurs par contiguïté avec les perceptions visuelles des mouvements correspondants de l'image : il en résulte que l'exécution finit par être contrôlée par la série des changements de l'image et que celle-ci en déterminera même l'initiative. Ainsi la vue d'un point de l'image qui, d'abord, réglait le mouvement de la main pour atteindre ce point, de l'autre côté de la glace, finit par devenir régulatrice des mouvements de la main vers le point correspondant du corps propre. Pendant un certain temps, la première réaction existe seule (réaction normale) ; puis la seconde apparaît et devient prédominante (réaction spéciale). Au début l'enfant cherche à toucher le fantôme, accepte de l'embrasser, etc., ; au contraire, L. (11. 18), qui porte depuis le matin un bonnet de paille protecteur contre les chutes, se trouve soudain en présence de son image dans la glace ; d'un geste rapide, elle porte la main *à sa tête*, pour saisir cet objet surprenant. Nous avons eu souvent l'occasion de confirmer cette observation. Inversement, à la fin de la 2e année, quand on lui a mis un vêtement nouveau, elle court se regarder dans la glace.

Devons-nous dire que l'enfant *se reconnaît* dans le miroir, ou plutôt, quel sens faut-il donner à cette expression ? En présence de la glace, les sensations visuelles déterminent maintenant des réactions nouvelles orientées vers les objets occupant des positions symétriques de celles des objets apparents. En particulier, il y a retour des réactions de la personne qui se regarde sur elle-même. Enfin cette image est devenue un *objet familier*,

qui tend par sa forme même (et non plus seulement par sa position symétrique et par la correspondance des changements perçus), à déterminer ces réactions spéciales. Mais ce sont des liens *de contigu té*, et non de ressemblance, qui s'établissent entre le moi et l'image. L'enfant peut comparer l'image d'un autre avec la personne même, ou son image dans la glace à celle des autres, mais il ne peut se comparer lui-même avec son image, puisqu'il ne se connaît guère comme forme visible que par l'image.

Nous ne devons pas hésiter à rapprocher cette expérience exceptionnelle du miroir des expériences d'imitation normale. Les autres hommes, les autres enfants dans la société desquels il vit, sont pour l'enfant le miroir naturel qui lui réfléchit son image quand il imite. Dans l'un et l'autre cas, l'enfant perçoit simultanément son geste du dedans et celui du modèle ou de l'image du dehors et la correspondance qui existe entre eux, résulte de la contiguïté.

On objectera que l'enfant s'*identifie* à son image dans la glace, tandis qu'il se *compare* aux autres quand il imite. Plus tard il dira de l'une : c'est moi, et des autres : je fais *comme* eux. Ceci montre seulement qu'il ne faut pas exagérer la portée du rapprochement. La contiguïté des attitudes du sujet et de son image est régulière et invariable : le rapport analogue entre le modèle et le sujet est irrégulier et momentané ; il n'en est pas moins vrai que l'analogie est profonde entre les deux faits.

D'ailleurs, il ne faudrait pas exagérer la précision de l'image visuelle du corps propre, qui résulte de cette perception spéculaire. La même enfant qui, à 11. 18, « se reconnaît » si nettement dans la glace, au sens que nous avons donné à cette expression, n'arrive pas encore directement, près de 6 semaines plus tard, à répéter sur elle-même des actes, qu'elle fait sans hésitation sur n'importe quelle personne : pincer le nez, tirer l'oreille ;

ainsi, pour le premier, elle tâtonne, touche la joue, puis la lèvre supérieure au-dessous du nez, et enfin renonce à imiter : les jours suivants, elle répète le même exercice avec des progrès. Le fait est d'autant plus remarquable qu'il s'agit d'anciens jeux, appris mécaniquement quelques mois plus tôt, mais vite oubliés, comme tout ce qui est artificiel.

Si l'image *spécifique* de la forme humaine, s'applique encore mal au moi, à plus forte raison ne saurait-il exister d'image *individuelle* précise. L'image spéculaire mieux étudiée finira par y conduire ; mais longtemps encore, la symétrie optique de l'image et de la personne, la correspondance de leurs mouvements sont nécessaires à la reconnaissance. Aussi l'enfant ne se reconnaît plus sur un portrait. P. à 1 an me reconnaît sur une photographie, mais ne s'y reconnaît pas dans le bébé que je tiens dans mes bras. Ayant fait une photographie d'un groupe d'enfants, je la montre le lendemain à L. âgée de 2 ans 8 mois, qui en fait partie ; elle nomme immédiatement, en les désignant du doigt, tous les personnages du groupe mais s'arrête, interdite, quand elle arrive à sa propre image. J'insiste : elle finit par dire : « une petite fille ». Je lui demande si elle la connaît. — Non. — Je lui dis que c'est elle-même et j'insiste, elle paraît accepter cette suggestion. Le lendemain, nouvelle épreuve, même résultat : pressée de nommer la petite fille, elle dit en hésitant : « C'est M. R.... » (une petite fille de son âge). On voit combien la notion précise de la forme visuelle du moi est encore indécise, en dépit de l'éducation devant le miroir.

En résumé, la conscience de notre ressemblance avec les autres hommes ne résulte pas d'une comparaison directe des formes visibles. Le point de départ est la ressemblance des effets des actes dans l'imitation, qui établit une solidarité de plus en plus étroite entre les aspects

subjectifs et objectifs, d'où résulte une *tendance* à construire une représentation de soi-même, qui ne devient précise que d'une façon indirecte et tardive.

V

Les rapports de contiguïté peuvent donc apparaître comme des rapports de ressemblance. Mais l'explication est encore incomplète. Il faudrait montrer comment l'assimilation se précise et se limite. Si le sentiment de ressemblance, qui porte d'abord sur les éléments objectifs communs des deux actes, s'étend aux éléments solidaires des premiers que l'on connaît autrement chez soi-même et chez les autres, comment l'enfant n'éprouve-t-il pas l'illusion d'une ressemblance complète dans les actes, que nous avons décrits, où il emploie des *moyens personnels* pour arriver au même résultat que le modèle ? Comment peut-il corriger ces imitations imparfaites ? D'une manière générale, comment l'imitation est-elle perfectible au delà du degré où le résultat objectif comparable est atteint ?

On peut mettre l'objection sous une autre forme. Nous n'avons guère étudié que l'imitation d'actes que l'enfant savait déjà faire. La subordination à la perception des mouvements du modèle s'ajoutait à des actes déjà définis dans leur forme, soit par l'instinct, soit par le dressage, soit par les tâtonnements de l'enfant, en vue d'un résultat objectif *commun*. Mais il resterait à faire voir comment l'imitation peut devenir créatrice d'actes nouveaux, ceux dont la *forme* même est directement déterminée par l'imitation agissant ici comme cause.

Mais l'objection deviendrait une confirmation de notre thèse, si l'on pouvait montrer que le sentiment de ressemblance commence par laisser dans l'indétermination bien

des caractères de l'acte. Au début, ce qui intéresse l'enfant, c'est la fonction de l'acte, beaucoup plus que sa forme. Nous pouvons, en nous plaçant à ce point de vue, avoir l'impression d'une imitation quand un homme salue en se découvrant et une femme en s'inclinant, quand l'un agite sa coiffure et l'autre son mouchoir. C'est ce qui arrive à l'enfant quand il imite par des moyens personnels. D'ailleurs, il n'imite pas seulement des exemples humains. Il imite des animaux dans leurs cris et dans leurs attitudes ; il imite jusqu'à des objets inanimés, le plus souvent grâce à un intermédiaire humain, et si nous ne nous trompons, assez tard. L'enfant qui imite la marche d'une locomotive, utilise certains caractères susceptibles d'imitation, et nous étonne autant par l'audace de ses assimilations, que par son indifférence à ce qui, pour nous, rend son interprétation incohérente ou ridicule. Il ne faut pas dire que les différences lui échappent complètement, mais elles ne l'arrêtent pas, et cette transposition naïve ignore les objections et les scrupules qui la paralyseraient chez nous.

Cependant, un sentiment plus précis de la ressemblance se développe peu à peu : l'imitation devient moins libre et plus exacte. Ce résultat nous semble dû aux réactions mutuelles des actes imités : tantôt l'acte complexe se décompose en actes élémentaires déjà familiers : tantôt plusieurs actes différents comportent des aspects communs, qui s'en dégagent par une sorte d'abstraction. Ainsi, dans l'acte d'envoyer un baiser, la main du modèle se porte à sa bouche, objet visible, déjà connu dans les mouvements de parler, de manger, etc. La perception de la bouche entre comme élément commun dans un certain nombre d'actes habituels imités : elle devient un signal indépendant pour tous les actes qui ont la même localisation. La notion d'un organe ou d'un lieu du corps tend à se former aux dépens de tous les actes qui l'intéressent :

par notion, nous entendons que la représentation visuelle de cette partie est désormais pénétrée des éléments subjectifs communs aux mouvements qu'elle détermine chez l'enfant. Ainsi chaque *détail* visible du corps humain, prend une signification subjective : un système de correspondance de plus en plus exact finit par s'établir, par une analyse qui tend à faire de chaque acte complexe imité, l'organisation d'un grand nombre de mouvements *imités ou susceptibles d'imitations.*

Il est évident que cette analyse rend possible des synthèses et des rectifications. Si P. me voit ouvrir un parapluie, il cherche d'abord à obtenir ce résultat en écartant les baleines, mais une autre fois, il portera son attention sur le déplacement de ma main le long de la tige, du manche vers la pointe. Mais comme la main, en vertu d'actes antérieurs est une partie du corps connue, dont la perception visuelle se double d'une signification subjective, il essaiera d'imiter ce moyen, vainement d'ailleurs, parce qu'à ce moment l'analyse ne va pas encore assez loin pour qu'il imite l'action du doigt sur le poussoir.

Nous comprenons maintenant la loi du développement des imitations. La suggestion de l'exemple aboutit d'abord à réveiller divers automatismes familiers plus ou moins semblables, soit par la localisation, soit par la forme du mouvement, selon l'aspect sur lequel s'est portée l'attention de l'enfant. Mais chez l'enfant qui possède déjà un certain nombre d'habitudes imitatives, les autres aspects, qu'une observation plus attentive (ou une meilleure analyse de son souvenir) lui révèle, éveillent aussi des tendances motrices qui vont se combiner avec la première. La correction résulte d'une *organisation* d'actes anciens. Un rapprochement s'imposerait ici, que nous ne pouvons qu'indiquer, entre cette évolution de l'imitation et la formation d'images nouvelles, à

partir des systèmes de souvenirs dissociés, ou encore la formation de nouvelles combinaisons verbales à partir des locutions complexes imitées du langage courant et dans lesquelles les mots s'individualisent peu à peu.

Il serait téméraire de vouloir reconstituer ces synthèses. Donnons-en quelques exemples, pour montrer les difficultés du problème. P. (1 an), imite assez vite le geste de menace (attends ! attends !) Le bras droit est horizontal,l'avant-bras vertical,la main étendue à côté de la joue, l'index levé, les autres doigts pliés. Il faudrait expliquer tous les caractères de cet acte par ses origines. La position du bras et de la main rappelle celles des actes familiers plus anciens, appris par le mouvement passif, comme : *Adieu ! Battre la mauvaise tête ! Dida ! dida !* (tirer l'oreille). L'attitude de l'index peut provenir de certaines habitudes antérieures comme : claquer des doigts, écrire, désigner du doigt, faire vibrer les lèvres avec le doigt, se frotter les gencives avec l'index trempé dans un sirop de dentition, etc., tous gestes qui étaient subordonnés autrefois à la vue du geste similaire. Souvent la synthèse ne réussit pas du premier coup : les virtualités motrices de l'exemple, se réalisent successivement ou se fondent d'une manière inharmonieuse. Ainsi le même enfant cherche à imiter le jeu du *petit moulin* : les mains doivent tourner l'une autour de l'autre. Les premiers essais aboutissent à la reproduction d'un autre jeu : taper des mains, — puis il se frotte les mains (il a l'habitude de se les laver) — puis il s'inspire du jeu des *petites marionnettes* (rotation du poignet, etc....) Ces exemples, tout insuffisants qu'ils sont, nous montrent comment l'imitation devient le principe formateur de nouveaux modes complexes d'activité qui lui donnent sa valeur éducative. Ils nous font aussi comprendre, comment la catégorie de l'imitation se distingue de mieux

en mieux, dans la conscience de l'enfant parmi les réactions banales, grâce à la correspondance intime qui s'établit entre les *éléments* des actes.

C'est surtout quand il s'agit d'actes nouveaux, factices, de simples gestes, sans rapport direct avec les mouvements usuels ou utiles, que l'enfant se trouvera d'abord incapable d'imitation exacte : il y aura au début, déformation par l'attraction d'un mouvement habituel, présentant avec le premier une ressemblance parfois lointaine. Ainsi L. (11. 9) imite la bonne qui lave par terre : le geste des mains est correct, mais elle est accroupie et non à genou. Elle traduit le geste d'écarter et de rapprocher les doigts en extension par celui d'ouvrir et de fermer la main (13 m.). Ayant vu (14. 15) dans une boutique une figure en carton, qui oscillait en penchant la tête latéralement pendant que les yeux se déplaçaient dans le même sens, elle imite, un moment après, en tournant la tête à droite et à gauche (c'est-à-dire qu'elle traduit la rotation autour d'un acte horizontal par une rotation autour d'un axe vertical, beaucoup plus familière et normalement associée au mouvement latéral des yeux). A 22 mois, au cours d'une série d'épreuves où les exemples sont très fidèlement copiés, elle se met à genou successivement des deux jambes et en s'appuyant sur une main, au lieu d'arriver à la même position par une flexion simultanée des deux jambes et sans appui, comme le modèle ; un peu plus tard, elle copie la marche à quatre pattes en prenant appui sur les genoux et non sur les pieds ; elle se corrige après une nouvelle observation du modèle. Il était visible que dans cet exercice la position de départ était imitée d'un exercice antérieur : la « cambriole », car elle commençait par appuyer inutilement le sommet de la tête par terre, comme dans le premier temps de cet exercice.

La conscience générale de l'imitation existe certaine-

ment chez les deux enfants, à la fin de la première année, comme l'indique de leur part la provocation réitérée de l'exemple (par exemple : tendre l'objet pour qu'on répète l'acte et le reprendre pour un nouvel essai). A 18 mois, L. demande si la copie est correcte (*comme ça ?*) A 22 mois elle sait d'avance ce qu'elle peut ou ne pas reproduire (*Je ne sais pas*). Elle indique assez rapidement sur elle le point du corps correspondant à celui qu'on lui désigne sur soi. Je lui fais remarquer que sa poupée a un trou au sommet de la tête : elle s'assure, d'un geste très précis, qu'il n'en est pas de même chez elle (25 m.). Cependant croirait-on qu'à deux ans, après lui avoir montré à reconnaître le pouce dans sa main et bien qu'elle le retrouve dans l'autre, elle ne le reconnaît pas dans la mienne, et qu'après plusieurs épreuves, elle ne l'identifie que quand je place ma main parallèlement à côté de la sienne ? Cet exemple confirme donc la lenteur de l'*analyse* des perceptions les plus familières.

CINQUIÈME PARTIE

Les aspects affectifs de l'Imitation

I

Le mot sympathie sera pris dans ce chapitre dans son sens étymologique. C'est, chez l'individu qui éprouve ce sentiment un écho, une résonance du sentiment éprouvé par les autres ; c'est, d'autre part, sous sa forme complètement évoluée, humaine, la connaissance de l'existence du sentiment des autres. La réalité même de cette sympathie est déjà un problème : le phénomène se présente comme plus ou moins mélangé à d'autres, dont il est difficile de le séparer : de là, l'ambiguïté du mot, qui a pris le sens d'affection et de bienveillance, de pitié active. La poussée de colère, le geste de représailles ou de protection que suscite chez un homme la vue d'un enfant maltraité n'est pas de la sympathie dans l'acception que nous donnons à ce mot ; la peur d'un autre enfant témoin du même spectacle en est déjà plus voisine. On est tenté de distinguer ici deux moments : la sympathie, puis la réaction personnelle de colère ou de bienveillance. Mais il n'est pas dit que le second fait ne soit pas, dans certains cas, quelque chose de primitif et d'indépendant du premier. Ce n'est pas à tort qu'on a rapproché la sympathie et le sentiment esthétique, qui en est une variété affranchie de ces réactions, mais assez éloignée des sentiments enfantins.

On peut suivre dans l'étude de la sympathie la même marche que dans celle de l'imitation. N'en est-elle pas

l'aspect affectif ? Ne s'agit-il pas, dans un cas, de la contagion des émotions, dans l'autre, de la contagion des actes ?

Examinons donc d'abord la thèse qui ferait de la sympathie un instinct. Les sociologues ont souvent défini les formes élémentaires de la sociabilité humaine par ces deux faits : sympathie et imitation instinctives. C'est admettre que la perception des phénomènes expressifs de l'émotion engendre d'une façon réflexe chez le témoin *l'émotion correspondante.*

Cette idée appelle les mêmes réserves que celle d'imitation instinctive. Il est difficile de prouver un instinct, plus difficile encore de prouver qu'il n'y a rien d'instinctif dans une réaction affective ou motrice. Cependant les analyses que nous produirons dans la suite de ce chapitre pourraient servir à combattre l'idée que les émotions dont l'enfant perçoit les signes provoquent chez lui des réactions identiques.

La lecture correcte de l'expression humaine est tardive, et on est en droit de soupçonner le rôle qu'y joue l'expérience individuelle. Chez l'enfant très jeune, ce n'est pas seulement le contre sens, mais l'indifférence aux manifestations affectives qu'on rencontre le plus souvent. L'exemple cité par Baldwin, d'un enfant de 5 mois 1/2 qui pleure en voyant une gravure représentant un homme assis, les pieds dans un carcan et qui sanglote la tête dans ses mains, est bien étonnant, tant par la précocité du sentiment sympathique que par celle de l'interprétation du dessin ; je n'ai rien observé de semblable. Mais on peut adresser à la théorie de l'instinct d'autres objections. Comment expliquer, comme le remarque avec raison Darwin [**19**], que la sympathie se limite le plus souvent aux êtres qui sont l'objet de l'affection, à la communauté plutôt qu'à l'espèce ? La commu-

nauté se distingue de l'espèce par la valeur que l'expérience individuelle a ajoutée à la perception de certains êtres privilégiés. Il faut donc faire jouer un rôle à des associations qui sont le fruit de la vie commune. La sympathie n'est pas un fait aussi simple qu'on le croit généralement. D'une part, elle n'est pas à ce point subordonnée à des signes affectifs humains qu'elle ne puisse, surtout chez l'enfant, s'adresser à toute sorte d'êtres familiers, bêtes et choses inanimées. D'autre part, elle est aussi chez lui assez affranchie de ces mêmes signes, pour qu'il puisse, dans bien des cas, s'y montrer insensible, surtout s'il s'agit d'étrangers. Il ne suffit pas de dire qu'il y a ici déplacement de l'attention, concurrence de dispositions affectives antagonistes, la plus forte masquant la plus faible ; il faut dire qu'il manque une condition positive favorable à l'éveil du sentiment.

On connaît le curieux problème posé par Fechner : supposons qu'un enfant soit élevé par une personne qui lui montrerait toujours un visage sévère, quand elle le traiterait avec bienveillance, et qui lui sourirait en le maltraitant : quelle valeur ces expressions prendraient-elles aux yeux de l'enfant ? Il est bien difficile de croire qu'il n'y aurait pas inversion des rapports ordinaires de signification. L'expérience est sans doute impossible, mais il est d'observation courante que les très jeunes enfants s'habituent vite aux physionomies les plus étranges, sans paraître avoir à vaincre de préventions instinctives bien énergiques.

Ces remarques nous ramènent aux conceptions associationnistes ordinaires qui voient dans la sympathie le résultat d'une éducation individuelle, plutôt qu'une prédisposition instinctive. Le principe est celui du transfert affectif. L'attitude ou la physionomie des autres acquiert une signification affective pour l'enfant, parce qu'elle

est associée à une de ses émotions réelles. Mais ce principe peut être compris de deux façons.

On peut d'abord supposer qu'il s'agit d'une association par ressemblance entre les phénomènes expressifs. On admet généralement que nous percevons chez nous-même et l'émotion subjective et les phénomènes d'expression objectifs. Chez les autres, au contraire, nous ne percevons que ceux-ci, mais comme ils ressemblent aux nôtres, ils nous font imaginer ou ressentir l'état affectif correspondant.

La critique que nous avons faite des théories de l'imitation nous dispense d'insister sur cette thèse. Elle peut être admissible quand, dans nos propres émotions, la double perception objective et subjective est réelle. En même temps que nous sentons notre joie ou notre souffrance, nous entendons notre rire ou nos cris. Mais la perception de notre attitude et de notre physionomie ne contient le plus souvent que des éléments visuels insignifiants, tandis que celle des émotions des autres reste purement visuelle. Et les difficultés d'apercevoir une ressemblance sont encore bien plus apparentes ici que dans la théorie correspondante de l'imitation. Notre manière d'être dans nos émotions est peut-être ce que nous connaissons le plus mal dans toute notre personne. Nous avons bien rarement l'occasion de l'étudier dans un miroir, et quand cette occasion nous est offerte, nous sommes parfois surpris de notre aspect. Conçoit-on l'enfant étudiant ses jeux de physionomie comme un acteur, et remarquant entre ses expressions et celles des autres, une analogie qui lui donnerait la clef de leurs états d'âme ?

Passons sur cette difficulté : il reste à savoir si le souvenir de notre propre mimique émotionnelle, à supposer qu'il puisse être évoqué par la vue de celle des autres, possède par lui-même une valeur affective, indépendamment de l'idée d'une situation émouvante. Nous avons

mis en doute au début de cette étude la thèse d'après laquelle les effets du mouvement dans notre conscience seraient les causes par excellence de sa reproduction : mais n'en est-il pas de même des effets des réactions affectives ? L'imitation des attitudes émotionnelles reste le plus souvent inémotive, ou bien elle est affectée d'un indice émotionnel propre à l'enfant. Il en est souvent ainsi des marques extérieures d'affection apprises, des attitudes de compassion. Très souvent, ce qui domine, ce sont les sentiments personnels d'allégresse, de fierté venant de l'activité de l'enfant, de l'importance de son rôle, des marques d'admiration ou de gratitude qu'il reçoit. Quand L. à deux ans, prodigue à sa mère ou à son frère des paroles de consolation en réponse à leurs marques d'affliction réelles ou feintes, je doute fort qu'elle compatisse réellement à leur douleur. Cependant il entrera peu à peu dans cette petite comédie une réelle sincérité de sentiment, à mesure que sa propre expérience affective imprégnera davantage sa perception des signes extérieurs de la douleur d'autrui.

Ainsi l'éducation de la sensibilité ne repose pas sur une association par ressemblance entre les signes apparents de l'émotion. Il faut donc admettre qu'il s'agit d'association ou de transfert par contiguïté, que c'est par leur concordance avec l'émotion réelle de l'enfant, que les circonstances caractéristiques de la vie affective des autres et leur mimique deviennent capables de l'émouvoir.

Spencer [**67**], dans sa théorie devenue classique, explique la sympathie par l'association qui s'établit entre les impressions subjectives et la perception des attitudes des autres, quand plusieurs êtres semblables sont soumis aux mêmes actions extérieures, auxquelles ils réagissent par les mêmes émotions. Une troupe d'oiseaux, effrayée

par l'apparition d'un ennemi, prend son vol. Le bruit du battement d'ailes des premiers individus alertés finira par acquérir — si l'on suppose que la réaction n'est pas innée — une valeur émotionnelle, et par effrayer ceux mêmes qui n'auraient pas vu le danger.

Donnons quelques exemples des applications de ce principe. On peut déjà faire rentrer dans le cadre de la sympathie, les cas où l'enfant et les autres personnes, subissent les mêmes actions de la part des objets (Nous mangeons les mêmes gâteaux, nous sentons les mêmes fleurs, etc.). C'est à l'objet que s'attachent les impressions, l'usage qu'en fait une autre personne n'est d'abord qu'une circonstance accessoire. (P. 14 m.) crie quand on approche d'un objet dont il a quelque appréhension, et *il s'en va.* C'est l'objet effrayant qui est au premier plan, le fait qu'une personne familière s'en approche ne fait guère ici que renforcer l'impression. Il dit : *Assez !* et *s'éloigne*, quand il me voit faire des ablutions d'eau froide, dont il a une grande aversion : c'est le mot qu'il emploie lorsqu'on procède, malgré sa résistance, à sa toilette (14. 25). Un peu plus tard, quand on parle devant lui de quelqu'un qui a mal au pied, il montre son propre pied et répète d'un ton plaintif : *Bobo* (16.22). Ce caractère équivoque des premières manifestations de sympathie enfantine se retrouve plus tard, mais plus momentané, plus instable, parce qu'immédiatement la distinction des personnes s'impose, et que nous réprimons ou corrigeons les impulsions dans lesquelles nos perceptions se traduisaient (comme lorsqu'on pare sur soi-même le coup porté à un autre, ou qu'on porte la main au point de son propre corps qui correspond à la blessure d'un autre).

On passe insensiblement de cet état à celui qu'on pourrait appeler *participation sympathique* : il faut le comprendre comme une assimilation ou une imitation incomplète ou inhibée. C'est l'état d'esprit du spectateur atten-

tif, qui n'agit pas lui-même. Nous ne parlons pas de cette attention où le sujet reste maître de lui et se prépare à réagir sur l'objet de son attention, mais de celle où cet objet devient, suivant l'expression de M. Delacroix [**20**] « une espèce d'absolu fascinateur ». Le sujet perd momentanément conscience de lui-même et s'absorbe dans l'objet de son attention. N'est-elle pas surtout caractéristique de la perception des *personnes* dont nous pourrions *imiter* les actes et les attitudes. C'est, par exemple, celle de l'auditeur « suspendu aux lèvres » de l'orateur ou du chanteur... Il y a ici participation mentale ou sympathique : tout se passe comme si nous agissions avec les membres, avec la voix d'un autre. Si nous voulons caractériser cet état autrement que par des métaphores, il faut dire qu'il y a inhibition partielle des actes. Tous les intermédiaires existent entre cette attitude et l'imitation proprement dite. On sait que le contrôle volontaire ne s'exerce pas avec la même facilité sur tous les mouvements. Dans l'inhibition restreinte, ce sont les mouvements les plus conscients, les plus volontaires, qui disparaissent les premiers. Il reste des réactions associées que nous savons moins régler et produire isolément : elles forment le résidu moteur de la participation sympathique.

Le spectateur d'un jeu physique, si absorbé qu'il soit par le spectacle, n'ira jamais jusqu'à l'imitation complète des gestes de l'athlète ou du gymnaste. Mais on observera parfois chez lui l'existence de contractions musculaires associées non voulues par lesquels l'athlète rétablit son équilibre. Ainsi les spectateurs du lancement du disque ne lancent pas le bras en avant, mais plusieurs accompagnent irrésistiblement et inconsciemment le mouvement du lanceur qui penche le corps en arrière et lève la jambe droite en portant le corps sur la jambe gauche : fait qui trahit la participation mentale à l'en-

semble, en échappant à l'inhibition. Plus généralement dans ces spectacles il y a incitation des contractions musculaires de l'effort, se traduisant dans la physionomie, dans le rythme respiratoire, dans l'immobilisation statique des points d'appui du mouvement, etc.

Sans préjuger de la nature des réactions qui servent de base aux états affectifs, il faut constater que la participation affective se comporte ici comme cette participation motrice involontaire. Elle subit moins encore l'influence de l'inhibition : elle persiste au delà de toute participation observable aux mouvements externes. Le public qui regarde danser, celui qui se presse autour des tables de jeu ou qui se rassemble avidement autour des drames de la rue, *vit* la partie émotionnelle des actes qu'il contemple, comme s'il les exécutait lui-même. Il donne satisfaction au besoin d'agir en regardant les autres agir : au moins dans un premier moment le spectateur s'oublie lui-même. Tel paraît être l'état d'esprit dans lequel l'enfant assiste aux actes qui l'intéressent, lorsque certaines complications mentales commencent à modérer son impatience d'imiter. La participation sympathique est un état résiduel de l'imitation complète.

Ainsi les circonstances favorables à une imitation réelle ou mentale, de même qu'elles donnent à l'exemple une valeur suggestive d'activité motrice, lui confèrent une signification affective. Un détail de l'expression et de l'attitude prend sa portée morale dans l'ensemble de la scène. Des gestes que le témoin peut imiter prennent pour lui une coloration, une résonance affective. Plus l'enfant avancera en âge, plus la théorie jettera de lumière sur l'histoire de son éducation morale, parce que la vie commune, à laquelle il participe plus complètement, fournira de plus en plus des situations où il pourra se mettre à l'unisson de ceux qui l'entourent. Cependant présentée sous la forme trop simple que nous lui avons

donnée, elle n'explique qu'une partie des faits, soit chez l'homme, soit chez l'enfant.

II

Quand le groupe réagit d'une façon uniforme aux influences du dehors, l'attitude de l'un devient pour l'autre le signe des phénomènes externes et hérite de leur valeur affective. Par l'intermédiaire de ses semblables, c'est encore aux événements du dehors que l'acte de l'individu répond et s'adapte. Il n'en est plus de même pour les réactions intérieures au groupe lui-même, en tant que composé d'individus hétérogènes. L'expression est avant tout pour le témoin le signe des dispositions de la personne observée à son égard. Il s'y adapte, il y répond : il ne s'adapte pas et ne répond pas, en général, aux circonstances génératrices de cette expression morale chez les autres, soit qu'il les ignore, soit qu'il y reste indifférent.

Cette hétérogénéité de fonctions et de besoins est un caractère fréquent des relations sociales. Avant d'être un ensemble d'êtres semblables qui s'imitent, une société, la famille, par exemple, est un ensemble d'êtres différents qui se complètent, qui se rendent des services sans parité ni réciprocité immédiates. Et c'est précisément ce qui fait le caractère équivoque des sentiments qu'on groupe sous le nom de sympathie ; ils sont pénétrés par les sentiments les plus spontanés et les plus énergiques que nous inspirent d'autres êtres humains, les inclinations sexuelle, paternelle ou maternelle, grégaire. Chacun est alors pour chacun tout autre chose qu'un double de lui-même ; il ne s'agit plus de résonance affective, mais de *réactions* où chacun obéit à des instincts spéciaux. Cette diversité d'émotions est évidente dans les antagonismes affectifs : rivalité, envie, jalousie, peur, colère ; mais elle n'est

guère moins réelle dans l'amour, la pitié, la coopération. Ce n'est pas par « sympathie » qu'un animal nourrit ses petits ou les défend contre le danger : il n'y a ici aucune assimilation réelle ni possible.

Mais c'est surtout si on l'applique à l'enfant que la théorie précédente n'a qu'une portée restreinte. L'univers affectif du petit enfant, c'est surtout le groupe humain qui l'entoure. Mentalités et fonctions y sont différentes. Chacun est pour les autres un *objet*, qui répond à certains besoins spéciaux ; il lui apparaît comme l'agent d'un service particulier. La mère est l'être qui sourit, caresse, protège ; la nourrice, un biberon vivant ; le camarade des premiers jeux, un jouet animé. C'est cet aspect qui donne au geste et à la physionomie des personnes un intérêt et un sens, en principe indépendants des sentiments qu'éprouvent ces personnes et de leurs causes.

On pourrait imaginer que l'enfant et sa mère sont réjouis par un même objet, et qu'à cette occasion, l'expression de l'une acquiert une valeur pour l'autre. Mais ce qui complique ici les choses, c'est que l'objet qui provoque surtout la joie et le sourire de la mère, c'est l'enfant, surtout quand il sourit, et qu'inversement c'est la vue de la mère, ce sont ses attentions souriantes qui provoquent la joie et le sourire de l'enfant. Si le sourire de la mère n'est pas d'emblée et par lui-même la cause de la joie et du sourire de l'enfant, — et c'est pour cette raison que nous avons rejeté la théorie de l'instinct, — ce sont les soins physiques qui l'accompagnent qui les déterminent d'une façon primaire. La mère est à la fois ici l'être humain, qui exprime son émotion devant l'enfant, et la cause extérieure de son émotion à lui. Et c'est l'instinct maternel lui-même qui assure la liaison normale de ces deux faits.

Analysons de près cette histoire du sourire. Je l'ai noté

d'une façon, il est vrai, très fugitive, chez L. les deuxième et cinquième jours, après qu'elle vient de téter. Les jours suivants, il apparaît encore pendant le sommeil et quand elle est distraite, mais jamais quand nous lui parlons et qu'elle nous regarde avec attention. Le neuvième jour, pour la première fois, elle sourit en me voyant et en m'entendant, mais toujours quand elle vient de téter ; le seizième jour, on l'observe encore après le repas, pendant le sommeil, c'est-à-dire sans doute en l'absence de toute perception différenciée. Une semaine plus tard, on arrive à le produire, cette fois *avant* le repas, quand on vient de la libérer de son maillot et qu'on lui caresse les jambes, ou qu'on lui passe une brosse douce dans les cheveux, mais aussi quand on s'approche d'elle et qu'on lui parle (22 et 25 j.). Au 27e jour, elle sourit quand sa mère, son frère ou moi lui parlons, il n'en est pas de même avec les étrangers. L'expérience devient plus facile à 1 m. 12 j., à la vue des mêmes personnes familières, quand on parle ou qu'on rit autour d'elle. A 1 m. 28 j., le sourire devient encore plus fréquent et s'adresse non seulement aux personnes, mais à leur image dans la glace et même à des objets connus. A 2 m. 6 j. elle sourit même à des étrangers au jardin public, à sa propre image vue dans la glace, à un enfant (2. 16) ; aux grimaces et danses de son frère (2. 24), ou quand on lui dit : « Faites une risette ». A. 5. 12, elle sourit en voyant un buste ou un portrait d'enfant qu'on feint de caresser, ou sa poupée qu'on embrasse, etc. A 9 m. 5, on constate souvent qu'on peut amener son sourire simplement *en souriant* devant elle.

Dans cette évolution, que nous avons tenu à donner dans tout son détail, nous trouvons d'abord des excitations physiologiques (satiété), ou des caresses physiques : mais la perception des personnes de l'entourage s'associe à ces circonstances efficaces : leur physionomie, leurs paroles deviennent par elles-mêmes des causes de joie.

Bientôt l'enfant sourit, non seulement en dehors de l'influence tonique du repas, mais sans qu'on fasse intervenir de caresses ou de paroles, simplement à la vue du sourire des autres. Comment n'en serait-il pas ainsi ? Toutes les personnes qui cherchent à obtenir le sourire de l'enfant et qui emploient les moyens déjà efficaces (paroles, cajoleries, jeux), *sourient elles-mêmes*, et cet élément constant devient une condition d'abord accessoire, puis suffisante. Sa signification affective est désormais acquise.

On pourrait faire ici les mêmes remarques qu'à propos de la direction du regard, et supposer que, l'enfant et son entourage réagissant à la même situation par la même émotion, sa perception visuelle suffira bientôt à la suggérer. Mais, en général, c'est d'une façon plus précoce et plus indirecte que l'éducation s'établit, du moins chez l'enfant qui vit au milieu des marques d'intérêt et d'affection des siens. On provoque chez lui un état affectif, qui s'exprime par le sourire, en même temps qu'on lui sourit. Loin d'être artificielle, cette éducation est solidement fondée, d'une part, sur l'instinct parental, d'autre part sur la subordination de l'enfant à l'homme, dans ses principales satisfactions.

La *peur* est au premier rang des émotions contagieuses. Il est bien difficile de définir exactement ses formes instinctives. Nous en avons décrit les premières réactions chez l'enfant. Elles paraissent produites, soit par des bruits soudains, même légers, pendant le sommeil, ou pendant la veille (toux, claquement d'une serrure, claquement d'une porte ou des mains, petite détonation, frôlement de la main contre le mur) (de 0,4 ou 0,5 à 3. 27), soit par une lumière soudaine (L. 0. 16), ou par un objet brusquement approché du visage (P. 3.17), ou encore par le brusque passage de la lumière à l'obscurité (réaction très légère). D'autres peurs résultent de perceptions insolites ou de certains changements des objets

familiers ; elles vont d'une simple attitude de réserve à des mouvements pour se porter en arrière, repousser de la main, et peuvent s'accompagner de cris, de larmes, d'abaissement des coins de la bouche, etc... Elles ont lieu en présence d'étrangers, surtout s'ils s'approchent de l'enfant, veulent lui parler ou le prendre, ou dans un appartement inconnu et sombre, etc... (L. 2 mois, 2. 7, 3, 28, etc.). En présence d'animaux, surtout immobiles, c'est la curiosité qui domine. L. à 6 mois en présence d'animaux inconnus (chats, chiens, chevaux, vaches, poules, papillons), est sérieuse et réservée. Elle ne touche pas spontanément le chat ou le cheval, mais laisse volontiers conduire sa main. P. à 5 mois, veut caresser le chien, le laisse approcher le museau de sa figure ; à 6 mois, il touche de lui-même le chat, le cheval, il veut prendre une poule, c'est seulement quand elle se débat qu'il est effrayé.

L'expérience développe ces germes instinctifs. Un objet indifférent se révèle sous un jour nouveau capable de provoquer la peur instinctive, désormais il la provoquera en toutes circonstances. L'animal deviendra inquiétant par ses mouvements brusques, surtout dirigés *vers* l'enfant. Un enfant qui commence à marcher poursuit un gros chat qui s'éloigne : on appelle l'animal, qui revient sur ses pas : l'enfant, s'arrête et recule avec une physionomie brusquement sérieuse.

On pourrait supposer que la vie offrira à l'homme et à l'enfant des occasions d'éprouver ensemble de la peur, et que les signes de l'émotion de l'un deviendront significatifs pour l'autre, et il en est souvent ainsi. Mais ici encore, les faits sont plus complexes. En effet, certaines expressions émotionnelles sur le visage des personnes familières agissent directement sur l'enfant, et produisent, chez lui, un trouble qui semble dû, dans certains cas au moins, aux facteurs primaires, instinctifs d'émo-

tion que ces expressions contiennent : brusquerie des mouvements, cris, ou tout simplement changements insolites de l'allure ou de la physionomie.

Les sentiments induits seront très souvent différents des sentiments originaux. Le rire peut éveiller la colère, la honte, la tristesse : la vue de la douleur peut provoquer l'irritation, l'inquiétude, l'hilarité ; la peur répond normalement à la colère, et la tristesse ou la colère à l'indifférence. Dans la première enfance, certains de ces faits peuvent tromper l'observateur et lui donner l'illusion de la sympathie véritable.

De très jeunes enfants montrent de l'agitation, des cris, des larmes, quand ils voient leurs parents émus ou souffrants, quand ils sont témoins de mauvais traitements simulés dont leurs proches seraient victimes. Mais il s'agit ici de *peur* beaucoup plus que de tristesse et de pitié. C'est l'inquiétude que tend à produire tout aspect insolite, surtout chez des êtres familiers : quelque chose d'analogue à l'effet que produisent, chez celui qui n'y est pas accoutumé, et indépendamment de toute idée, les convulsions d'un malade, les gestes d'un aliéné ou le râle d'un mourant. La peur est peut-être le sentiment général qu'éveillent chez les très jeunes enfants les émotions les plus diverses de leur entourage. Les cris des autres enfants, le timbre et la hauteur insolite des voix dans une conversation animée, la colère des grandes personnes, aussi bien que leur douleur, leur joie elle-même, lorsqu'elle s'exprime par des rires bruyants, peuvent engendrer de l'inquiétude. Ainsi, je parle à P. (4. 7), qui m'écoute en riant : puis il m'arrive d'éclater de rire en me moquant de lui : brusquement les coins de la bouche s'abaissent, il se met à pousser des cris perçants et à pleurer : il faut quelque temps pour le calmer, il me regarde quelquefois d'un air anxieux : enfin quand je lui parle doucement, il sourit et l'expression inquiète se dissipe. Quelque temps après, le

fait est provoqué par le rire de sa mère et de la bonne : l'expression tend plutôt vers celle de la colère ; l'éclat de rire est déjà une réaction plus familière, moins troublante, mais encore déplaisante. D'autre part, voici L. (7 mois), qui, ayant mordu sa mère au sein, reçoit d'elle des reproches véhéments, accompagnés d'une petite claque sur la joue. Elle reste d'abord interdite, puis au bout de plusieurs secondes, les coins de la bouche s'abaissent, elle fond en larmes, en jetant des cris perçants. Ces deux exemples diffèrent beaucoup moins qu'on ne pourrait le croire. Ne prêtons pas à l'enfant les sentiments complexes que nous éprouverions à leur place en pareil cas : leur attitude est celle de la peur, de la déception, de la colère, en présence d'une expression *incomprise* et par conséquent troublante.

Qu'une indisposition physique, une préoccupation vive donne momentanément à l'allure, au ton, à l'aspect de ses proches quelque chose d'insolite et que l'enfant s'en effraye, il n'y a encore là qu'une fausse sympathie. Il en est de même si cette attitude provoque la colère de l'enfant privé d'attentions auxquelles il était habitué. Cependant s'il marque de la tristesse de la privation de ces caresses, et de la joie quand elles lui sont rendues, on sera moins tenté de refuser à ces sentiments la qualité de sympathiques : car il y a ici analogie de tonalité affective encore que le sentiment se rapporte à des causes différentes, et que l'enfant ignore non seulement les causes, mais même l'état de conscience des autres personnes. Le contenu intellectuel et les tendances inhérentes à l'émotion sont tout à fait différents. La sympathie ne sera complète que quand la ressemblance s'étendra à l'ensemble de l'état affectif.

Ainsi, l'enfant peut réagir aux émotions d'un autre, réelles ou feintes. Mais c'est accidentellement qu'il y aura entre eux parallélisme affectif. Les sentiments de l'enfant

sont déterminés par sa relation spéciale à la personne, par la manière dont la situation réagit sur cette relation, touche ses intérêts et ses habitudes.

On pourrait appeler cette pseudo-sympathie, sympathie égo-centrique : non pas qu'elle ait nécessairement un caractère égoïste, au sens ordinaire du mot. Certes, elle l'aura souvent : mais chez un enfant « affectueux », elle s'élargit très vite ; au besoin de soins et de bien-être matériel s'ajoute le besoin des caresses, du sourire, de la parole, de l'attention, de la simple présence, de tous ces témoignages qui après n'avoir eu qu'une valeur d'emprunt finissent par l'emporter, chez certains caractères, sur les satisfactions dont ils ont d'abord été les signes.

Les marques de la vie intérieure d'autrui ne nous intéressent d'abord qu'en tant qu'elles sont significatives de conséquences pour nous. L'enfant affectueux ne se met pas par la pensée *à la place des autres* ; il reste à la sienne, mais il faut dire que les autres ont pris une grande place dans sa pensée, que certaines formes de relations avec eux lui sont devenues indispensables, qu'elles sont les sources de satisfactions puissantes, que tout ce qui les trouble ou les compromet est une cause de gêne et de souffrance. Si cette vivacité naturelle de certains besoins affectifs est une condition primordiale de la sympathie, c'est en ce sens qu'on peut parler d'une racine instinctive de la sympathie. La conduite et les sentiments de l'enfant y apparaissent, en effet, comme régis par ses instincts propres, relatifs à la nutrition, à la protection. Il est possible qu'il faille aussi tenir compte d'un instinct grégaire, et de formes précoces de l'instinct parental (attitude à l'égard des bébés, jeu de la poupée), peut-être même, s'il faut en croire les Freudiens, l'instinct sexuel intervient-il déjà d'une façon déguisée. D'ailleurs, il est extrêmement difficile de préciser ces notions, de définir les perceptions auxquelles s'attachent les réactions affectives

primitives. Mais ces réactions instinctives ne sont pas la véritable sympathie : elles n'entraînent qu'accidentellement le parallélisme affectif. De plus, même si une certaine unité de tonalité émotionnelle est réalisée, l'impression de l'enfant reste pauvre en contenu intellectuel. C'est l'expérience qui lui permet de se préciser à ce double point de vue et d'acquérir progressivement le caractère de la sympathie. Enfin, rien n'indique expressément que dans ces comportements instinctifs, les autres personnes soient pour l'enfant, autre chose que des *objets* extrêmement intéressants, et que le niveau de *l'expérience* affective soit dépassé. Quand P. voit sa bonne feindre de battre une jeune fille, il semble approuver ; quand les rôles sont intervertis, il pleure (12-20). La bonne semble bien, dans cet exemple, faire partie de la sphère du *mien*, plutôt qu'elle n'apparaît comme un autre *moi*. Dans un autre cas, il se réfugie dans ses bras en criant. Etrange sympathie que celle où l'être qui n'est pas menacé vient demander protection à la victime !

III

Quand cet intérêt si vif que l'enfant porte aux attitudes des personnes familières, devient-il de sa part une *connaissance de leur vie intérieure* ? Cette expression devrait d'abord être précisée. Elle est essentiellement équivoque, elle participe au double sens, objectif et subjectif, de tous les termes du langage psychologique. L'enfant peut pousser très loin la connaissance du comportement objectif des autres hommes, de leurs jeux de physionomie, de leurs attitudes. Non seulement ces faits lui sont familiers, mais il peut connaître quelque chose de leur enchaînement ; un sourire, un froncement de sourcils, le ton de voix grondeur ou bienveillant, peuvent indiquer

des caresses ou des rebuffades. C'est là la moitié — peut-être même l'essentiel — de notre connaissance psychologique des autres hommes ; mais ceci ne les distingue pas encore, sinon par le degré d'intérêt qu'ils excitent, des autres objets, et n'implique pas encore la projection d'éléments subjectifs, tirés de la conscience personnelle (l'Einfühlung des auteurs allemands), qui complète la véritable sympathie.

C'est un lieu commun, de dire que l'enfant projette dans tous les êtres sa propre vie intérieure, qu'il voit partout, avec l'animisme du primitif, volonté, sensibilité et connaissance. Il y a là une expression douteuse d'un fait incontestable. Il faudrait, pour dissiper toute équivoque, distinguer deux phases. La première n'implique, à proprement parler, aucune extériorisation, aucune attribution de conscience à des personnes, non plus qu'à des objets inanimés. Elle résulte seulement du fait de l'adhérence spontanée de tous les éléments d'une « expérience » qui n'a encore été l'objet d'aucune analyse. Elle est antérieure à la distinction du sujet et de l'objet. Elle a lieu au niveau mental de l'expérience et non à celui de la pensée conceptuelle. On ne peut la décrire qu'en termes négatifs. La seconde est une véritable attribution qui, en même temps qu'elle se précise, tend avec des hésitations, à se limiter finalement à l'homme ou à des objets bien individualisés, qui ressemblent au sujet tel qu'il arrive à se connaître, c'est-à-dire qui peuvent jouer le même rôle ou entrer dans les mêmes relations que lui. Il y a, cette fois, une véritable assimilation qui manquait tout à l'heure.

Ce qui a permis la confusion, c'est que le premier état n'a pas été étudié dans sa forme primitive, chez l'enfant du premier âge, mais plus tard, chez l'enfant qui parle et plus tard encore dans la sympathie esthétique où on en retrouve la trace. Mais ce qu'on étudie alors sous le nom

de *projection*, *sympathie*, *stimmungseinfühlung*, c'est plutôt la réfraction de cet état dans la sphère conceptuelle, dans le langage, qui est tout à fait impropre à l'exprimer, et où il ne produit que des contradictions intolérables à la pensée claire, familière avec la distinction du sujet et de l'objet. Il se révèle alors par des paradoxes grammaticaux, par des personnifications expresses et par des symboles qui dépassent, par leur précision même, l'impression qu'on prétend décrire. Il se traduit aussi dans des discussions assez vaines sur la question de savoir si les sentiments sont attribués aux choses ou à nous-mêmes. Une méthode analytique ne se prête pas à rendre des états de confusion antérieurs à toute analyse. L'enfant effrayé ne projette pas plus son effroi dans le spectacle qu'il ne le renferme en lui-même. Il ne distingue pas dans l'expérience de la peur un objet effrayant et un sujet effrayé. Il y a là une situation vécue où le sentiment n'est pas encore objet de pensée.

Cette attribution d'une vie intérieure à d'autres êtres n'est donc pas, comme on l'a cru, l'extension aux autres d'un caractère déjà *connu* chez soi-même. L'état intérieur ne devient objet de pensée que s'il est en quelque manière représenté en même temps que vécu : c'est-à-dire si l'enfant s'identifie aux autres engagés dans la même situation objective que lui et jouant le même rôle. L'assimilation n'est pas une extension de la notion du moi supposée déjà formée, mais cette notion en est le produit ; le domaine de cette assimilation se précise en même temps que la notion du moi se définit. Ce sont deux processus corrélatifs. La notion de sujet se précise par l'image d'une certaine forme physique, de phénomènes expressifs. Voici des enfants qui jouent ; leurs sentiments, comme leurs actes, sont dissemblables, ce sont des répliques et non des échos. Mais le jeu se prête à une alternance des rôles : l'agent devient le patient, le patient devient l'agent, chacun se

perçoit dans la personne de son partenaire, dans le rôle qu'il vient de quitter : l'attitude active est contemplée, le sentiment vécu est représenté. Ainsi se forment les *notions* des deux rôles (agir et pâtir, faire peur et avoir peur, consoler et être consolé). L'assimilation s'impose et en même temps se limite aux êtres capables de ces activités complexes. Il en est de même dans l'expérience d'une solidarité à la fois physique et morale (subir un traitement commun, participer à un même effort). Sans doute l'idée du moi, une fois ébauchée, se projette naïvement dans les autres êtres, avec ses sentiments et ses fins, sans se soucier d'analogies justificatives rigoureuses. L'enfant ne se démontre pas son identité avec les autres hommes. Encore faut-il expliquer quelles sont les causes qui le font peu à peu sortir de son égo-centrisme inconscient. Or, dans les exemples précédents, l'enfant n'est plus impliqué dans des relations fondées sur la dissemblance des rôles (qui n'ouvre pas la voie à l'assimilation), mais il est impliqué en même temps qu'un autre, à ses côtés (soit comme agent, soit comme patient), dans une relation avec une tierce personne ou avec des objets ou causes externes. Cette situation se prête à l'imitation et à l'assimilation des personnes.

L'attribution de sentiments à d'autres personnes ne s'achève vraiment que par un nouveau progrès intellectuel. Elle ne consiste pas tant, en effet, dans le fait de partager les sentiments des autres, que dans le fait de les comprendre. Si le sentiment est, en un sens, vécu, il y a d'autre part une négation de son caractère actuel et personnel. Ceci ne se comprend que par un rapprochement avec l'évolution mentale, qui s'accomplit à cette époque chez l'enfant : il commence à penser autre chose que le réel actuellement donné. Il imagine et ressent aussi par la pensée le passé, le futur, le possible. Il y a quelque analogie entre l'idée d'un sentiment qu'on a éprouvé ou

qu'on pourrait éprouver et celle d'un sentiment actuellement éprouvé par un autre. Dans le premier cas, on a une tendance à s'extérioriser comme objet, à se voir dans le passé ou dans l'avenir, comme on voit les autres dans le présent. Le contraste entre les dispositions actuelles senties et les dispositions remémorées n'est-il pas, d'après Ribot, un des signes du véritable souvenir affectif ? Dans les deux cas, sympathie ou souvenir personnel, l'état est instable, il oscille entre deux limites : simple jugement intellectuel d'attribution, émotion redevenue actuelle et personnelle.

C'est encore dans le langage, étroitement lié à certaines situations complexes, qu'on pourrait chercher des indices de l'assimilation affective. Aux faits que nous avons produits en étudiant la formation de l'idée du moi, ajoutons quelques nouveaux exemples.

A vingt et un mois, le vocabulaire affectif de P. comprend les mots suivants : *content*, *méchant*, *colère*, *malade*, *pleurer*, *bobo*, *avoir mal*, *vouloir*, *peur*. Tous sont employés soit à propos de lui, soit à propos des autres, à l'exception de *peur* : mais à cet âge, sa sœur emploiera ce mot dans les deux sens.

Un des premiers actes de sympathie complète chez P. (14 mois) se rapporte aux cris d'un bébé : il demande à sa mère de lui donner le sein : « *Maman, nénin !* » Si on lui dit alors : « Donne-lui le nénin, toi ! » il pince son vêtement à la hauteur du sein et semble l'offrir à l'enfant. Voyant une dame allaiter son enfant, il dit au bébé d'un ton interrogatif : *Nénin ? Encore ?* (Tu as encore faim ?) (15, 26). Voyant un autre bébé pleurer, il dit : « *Nini pleure, bobo, nénin.* » (Le petit pleure, il a mal, il faut lui donner le sein), et essaye de dégrafer sa mère (17 mois). Ayant mordu une petite fille, il explique très bien, avec un peu de confusion : « *A mord. A pleure. Bobo. Annette.* » (Je l'ai mordue, elle pleure, elle a mal, Annette !) Le lan-

gage donne ici la preuve de l'assimilation complète ; elle se rapporte d'ailleurs à des situations tout à fait intelligibles pour l'enfant.

Le rôle de l'imitation dans la contagion sympathique a souvent attiré l'attention : mais il n'est pas toujours compris de la même façon. Pour mieux préciser notre point de vue, comparons-le à celui d'un psychologue contemporain, dont nous avons déjà étudié la théorie à propos de l'imitation. M. Finnbogason [**25**], distingue bien la compréhension objective de l'expression des autres, et le fait de leur attribuer une vie intérieure. Mais en fait il admet que le contenu mental est donné dès l'abord et directement avec l'expression : « J'entends l'effroi d'un autre dans son cri d'effroi, je vois sa joie dans son sourire ». D'où vient ce contenu mental ? De l'imitation. Nous comprenons les autres en devenant comme eux : nous devenons comme eux en les imitant.

L'auteur se rend bien compte de la difficulté d'expliquer le passage de l'imitation extérieure à l'imitation intérieure ou sympathie. Il en cherche les causes profondes dans une théorie de l'*accommodation*. L'excitation des mécanismes moteurs exercerait une sélection sur l'orientation des associations. Non seulement le contenu de la conscience détermine nos attitudes, mais celles-ci, réalisées d'une manière quelconque *appellent* à leur tour un certain contenu de la conscience, celui qui s'exprimerait précisément dans ces mêmes attitudes. Ainsi l'exécution d'un mouvement rythmique favorise la perception de ce rythme au milieu de plusieurs autres. D'ailleurs il existe une telle solidarité de toutes les parties d'un état mental individuel, qu'une accommodation partielle tend à provoquer une accommodation générale, si bien que l'imitation peut devenir non seulement une divination, mais une création. Une fois accommodé, je pense, j'agis, je

sens d'accord avec la personnalité du modèle, telle qu'elle s'est révélée dans l'expression qui m'a accommodé.

De fines observations sur les mimes appuient cette description à laquelle il faut reconnaître une certaine valeur. Cependant elle laisse l'impression d'une généralisation dont l'étendue dépasse infiniment les faits réels qui la supportent. Si elle était exacte, le phénomène de la sympathie serait bien plus simple que nous ne pensions. Quelle est d'abord la portée de cette pénétration des âmes ? L'art du mime est assez exceptionnel, ce qui est déjà surprenant, s'il est vrai qu'il nous donne une divination aussi précieuse. Il est très vrai que dans le sourire ou dans le cri nous *croyons* voir ou entendre l'émotion des autres. Mais que contient au juste cette impression incontrôlable ? Le mime se sent pénétré de l'individualité de celui qu'il imite, mais la vivacité de ce sentiment n'est pas une preuve de sa valeur. L'idée de l'unité de tous les éléments de l'état mental est manifestement exagérée. L'imitation d'une physionomie changerait, dit-on, la voix du mime, qui sentirait l'impossibilité de conserver sa propre voix. Mais va-t-il jusqu'à deviner la véritable voix ou inversement à reconstituer la physionomie d'après la voix ? Que de fois les mystérieuses affinités que nous croyons sentir entre les éléments de ces complexes proviennent-elles de la persistance dans notre mémoire de liens très lâches de contiguïté accidentelle !

Sans doute, toute imitation ne reste pas purement physique. Certaines attitudes sont imprégnées d'une coloration psychique indéfinissable. Mais cet élément vient de nous et ne nous livre de l'âme des autres que ce qui se trouvait dans la nôtre, loin de nous révéler leur individualité. L'imitation peut nous orienter, parmi les états personnellement vécus par nous, sur celui qui se rapproche le plus de l'état momentané de la personne imitée. Cette méthode vaut dans la mesure des analogies réelles qui

existent entre l'imitateur et son modèle : dès qu'on s'écarte de ces conditions, elle s'expose à devenir illusoire.

Quand cette pénétration d'une âme vraiment étrangère à la nôtre a quelque valeur, il ne faut pas méconnaître le rôle que peut y jouer, à côté de l'imitation, cette solidarité que l'observation des autres nous a rendue familière, entre les diverses manifestations objectives de l'émotion et la conduite. La cohésion d'une certaine masse de souvenirs, qu'il serait difficile d'expliciter, finit par faire connaître au prodigue l'avare, au modeste l'ambitieux, à l'homme l'enfant ou l'animal. Et cette expérience latente entre pour beaucoup dans le sentiment que nous éprouvons d'apercevoir une certaine logique de leurs manières d'être et de nous identifier avec ce qu'ils ont d'individuel.

Revenons à la psychologie de l'enfant. Il ne faut pas exagérer ce que l'enfant peut pénétrer de l'individualité des autres en les imitant. Son expérience est courte et sommaire. Son imitation, lors même qu'elle réussit assez bien à copier le dehors, ne peut engendrer une précocité psychologique qui serait tout à fait invraisemblable, et nous apercevons là les limites de la théorie de l'accommodation, si séduisante par ses conséquences.

Résumons cette discussion. Nous avons écarté l'idée que la perception des phénomènes expressifs peut éveiller par une résonance directe chez l'enfant, le sentiment qui leur correspond. Elle ne vient pas non plus d'une perception directe de l'analogie des manifestations émotionnelles, généralement ignorée du sujet. Il y a, au contraire, une grande part de vérité dans la théorie qui attribue à des associations dues à l'expérience la valeur affective acquise par la perception des phénomènes expressifs, ou les modifications et corrections de la valeur primitive. Mais il ne suffit pas d'envisager le cas simple ou des individus semblables ressentent de la même manière une même

action extérieure : le plus souvent l'expression revêt pour l'enfant une signification spéciale due à ses rapports avec la personne émue et non à ses rapports avec la cause originelle de cette émotion. Le parallélisme affectif est accidentel, et ne laisse place qu'à une sympathie égo-centrique. L'enfant dépasse ce stade sous l'influence de tout ce qui favorise l'assimilation des personnes, et en particulier sous l'influence de l'imitation. L'assimilation va de l'objet à la personne et s'achève par un acte intellectuel, dont l'emploi du langage affectif est à la fois l'instrument et le signe.

IV

Dans l'étude de l'imitation nous avons surtout considéré ses conditions intellectuelles. Comment l'enfant *peut*-il imiter et contrôler la fidélité de sa copie ? Mais ce problème ne pouvait pas complètement se séparer de celui des conditions affectives. L'exemple n'est pas seulement un modèle et un guide, mais un stimulant. Il n'agit qu'à la faveur d'un certain état d'esprit que nous voudrions décrire brièvement.

Nous avons déjà critiqué l'idée d'une impulsion assurant *automatiquement* l'imitation en général. Certains faits lui donnent quelque vraisemblance. L'acte semble s'effectuer dans une sorte de distraction. Preyer qui soumettait son fils à des épreuves d'imitation de mots et de syllabes, note qu'il réussit mieux quand l'enfant est fatigué, quand il vient de se débattre au moment où on fait sa toilette et s'avoue vaincu. Quelquefois un mot, qui n'avait pas encore été imité, est répété par l'enfant distrait, à voix basse, comme dans un rêve. L. très absorbée par le spectacle de mouvements d'ensemble, exécutés par un groupe de jeunes filles, lève la

jambe au moment où les exécutantes en font autant, elle semble alors s'apercevoir de son mouvement et rit. Souvent, après avoir regardé le modèle sans agir, elle reproduit soudain son acte, comme si le souvenir n'attendait qu'une distraction favorable pour se réaliser en acte. Mais d'abord il ne faut pas exagérer le rôle de l'automatisme chez l'enfant, être en formation chez qui l'initiative et l'activité constructive sont au premier plan. Ensuite cet automatisme lui-même n'exclut pas la participation d'inclinations spéciales.

Il faut d'abord tenir compte de l'intérêt propre de l'acte imité. L'enfant qui regarde jouer les autres subit l'attrait propre du jeu suggéré. L'exemple concret est la forme la plus saisissante, la plus énergique, sous laquelle la tentation de l'acte puisse se présenter à l'esprit ; il est sans contredit supérieur en efficacité à l'image mentale spontanée ou à la suggestion verbale. Mais il faut encore tenir compte de la nature de l'exemple et de la personnalité de celui qui le donne.

L'exemple a sa séduction, son prestige propre, qui correspond à des inclinations latentes. L'enfant n'imite pas n'importe quoi et ne se donne pas avec le même entrain ou la même ténacité à tous les jeux suggérés. Bien que les petits garçons jouent à la poupée, ils ne le font pas avec la même passion que les petites filles. Chaque sexe, chaque âge enfantin, imite de préférence certains modèles.

On a bien mis en évidence (Groos [**26**], Ferretti]**24**], que non seulement ces jeux imitatifs ont une orientation définie par des instincts, mais qu'ils doivent une partie de leur intérêt à l'exercice spécial de l'activité intellectuelle dont ils sont l'occasion. Il suffira de se reporter aux nombreux exemples que nous en avons donnés, pour voir que la plupart de ces actes se présentent comme des *problèmes* nouveaux qui mettent en jeu la curiosité, le

désir de vaincre la difficulté, d'étendre le champ d'une connaissance et de l'action, d'être cause et maître d'un effet défini. Aussi chaque imitation a-t-elle son apogée et son déclin : un moment vient où son intérêt est épuisé, usé, et où les inclinations qui faisaient sa valeur cherchent ailleurs de nouveaux aliments.

Mais la psychologie de l'imitation est encore beaucoup plus complexe : il faut tenir compte des sentiments sociaux. Beaucoup d'exemples ne sont imités qu'en présence de témoins. La pensée du spectateur, le désir d'attirer l'attention, d'exciter l'admiration deviennent de bonne heure des stimulants accessoires, dont le rôle va grandissant. Le petit enfant, comme l'a montré Piaget, [50] est en un sens un isolé, dont le jeu ne se combine pas tout de suite avec celui de ses camarades en une action complexe ; mais cet isolement moral n'est pas complet. S'il n'a pas besoin d'un partenaire, il lui faut un témoin. Par un autre côté, bien des formes de l'imitation sont des moyens d'action sur les autres membres du groupe : telle est celle du langage, du geste symbolique, et l'enfant prend vite conscience de ce pouvoir.

Chose curieuse, ce sont les mêmes inclinations dont le développement restreindra plus tard l'imitation. Dès la fin de la deuxième année, un sentiment plus complexe de soi-même et de l'effet produit sur les autres, exerce une inhibition dans certains cas. Notons surtout le scrupule de perfection, la honte, qui paralysent les initiatives, empêchent l'enfant de se livrer avec la même naïveté à l'imitation. Il craint le ridicule, se défie de lui-même, il acquiert le sentiment de la faiblesse et de l'ignorance de la condition enfantine — ou, s'il s'agit de l'exemple d'autres enfants, il craint les comparaisons défavorables.

La personnalité du modèle a aussi une grande importance. Il n'est pas vrai que l'enfant imite toujours ceux qui lui sont supérieurs, au vrai sens du mot : mais ses

modèles ont à ses yeux une sorte de prestige, très difficile à définir pour nous. Des pessimistes ont exagéré le rôle du mauvais exemple. La perspective enfantine n'est pas la nôtre.

Une grande personne, un camarade plus âgé, sont des supérieurs : on veut se hausser à leur niveau. De là les imitations d'actes par eux-mêmes dépourvus d'attrait et même de sens. L'activité de l'homme surpasse infiniment celle de l'enfant par la puissance et par la variété de ses effets. Elle est, non seulement la cause de tous ses étonnements, mais celle de toutes ses impressions bienfaisantes. Il en résulte qu'elle finit par exciter, par son *origine* même, un intérêt de plus en plus puissant. Si je regarde à la fenêtre, on voudra « voir » l'objet tout à fait indéterminé, mais sans nul doute intéressant de ma curiosité. L'enfant d'un an veut lire, écrire ; plus tard, il aimera répéter des mots qu'il ne comprend pas, jouer les rôles souvent inintelligibles des grandes personnes. Le moi qui cherchera plus tard des satisfactions plus subtiles dans l'action personnelle, originale, les trouve d'abord dans les imitations prématurées. Tout cela n'est qu'une conséquence dans l'ordre affectif du transfert de la valeur suggestive des objets aux personnes. Les imitations d'inférieurs, animaux, petits enfants, infirmes, ne sont pas elles-mêmes étrangères à ce besoin d'affirmation de soi-même ; le sentiment du comique est, comme on le sait, étroitement lié au sentiment de sa propre supériorité.

Le point de départ ne doit donc pas être cherché dans un instinct général d'imitation, qui n'explique rien et qui explique trop, même ce qui n'est pas réel, mais dans des instincts particuliers que les conditions de vie sociale et l'expérience qu'elle engendre orientent dans la voie de l'imitation.

L'étude de l'envie et de l'émulation, celle de la jalousie,

nous mèneraient aux mêmes conclusions. Il y a sans doute ici une base instinctive que, faute de meilleurs termes, on pourrait appeler instinct d'affirmation de soi-même, d'appropriation ; mais le sentiment ne se précise que quand l'obstacle apparaît sous la forme plus définie du rival humain *assimilé* au sujet.

L'indifférence des très jeunes enfants dans les circonstances les plus propres à exciter ces sentiments n'est pas moins frappante que la passion qu'ils manifestent un peu plus tard. Ainsi P. (3. 20 — 3. 23) et sa sœur, au même âge, restent complètement indifférents, quand on feint devant eux de prendre le sein de leur mère. Les premiers exemples apparaissent chez P. (9. 4) et chez L. (7. 19), c'est-à-dire précisément, à l'époque des premières imitations et se multiplient désormais dans les circonstances les plus variées.

L'envie n'est d'abord qu'une forme fruste du désir d'un objet, capable de provoquer le désir en d'autres circonstances. Supposons qu'il soit vu entre les mains d'un autre, à partir d'un certain âge, la tendance à imiter va renforcer la suggestion qui émane de l'objet lui-même. L'enfant enviera, même s'il n'a pas faim, le gâteau mangé par un autre. Il y a sans doute une racine instinctive de ce sentiment chez les animaux, indépendamment de ce que l'expérience de la réalité a pu leur apprendre. Quoi qu'il en soit, les enfants en arrivent assez vite à envier un objet indifférent, manié par un autre. L'objet paraît désirable, parce qu'il est désiré. A. 14. 18, P. joue avec de petits camarades : ils passent vraiment leur temps à s'arracher les uns les autres tous les objets qu'ils voient entre leurs mains.

L'envie implique une action à deux personnages : la jalousie proprement dite en fait apparaître un troisième. L'objet auquel se rapporte ici la tendance, l'objet commun du désir de l'enfant et de l'acte de son rival, n'est

plus une chose, mais une personne ; à mesure que cette notion se précise, le sentiment se différencie.

L'envie et la jalousie peuvent exister dès que nous voyons une personne en possession, par rapport à un objet ou à une autre personne, d'un privilège qui nous est refusé. Mais ils prennent leur forme aiguë dès qu'il s'agit d'objets qui apparaissent comme nous étant personnels : ainsi, pour l'enfant, ses jouets, ses vêtements, sa maison, ses parents, surtout dans les actes qui, habituellement, s'adressent à lui. Précisément parce que son rival paraît l'imiter, parce que l'assimilation est complète, il cesse d'être pour lui l'obstacle banal à la satisfaction de la tendance. Le même spectacle qui sollicite au plus haut point l'activité, l'arrête radicalement : il y a à la fois participation mentale et sentiment d'une inhibition pénible. L'état intellectuel est voisin de la sympathie et l'on sait qu'il existe des termes de passage : l'état affectif est différent parce que l'inhibition est intolérable.

Les premiers faits de jalousie ont été observés chez nos sujets, à propos de l'acte de téter ou de recevoir des caresses : c'est d'abord un simple désir réveillé à la vue de l'acte. Quand P. (3. 25), en présence de sa mère, manifeste le désir de téter en voyant un enfant qu'on allaite, quand L. (3. 18), dans les mêmes conditions, veut s'approcher et prend avec les mains le sein d'une nourrice étrangère (mais sans essayer de téter), il est difficile de dire si c'est la vue du sein ou l'acte du nourrisson qui provoque cette attitude. Cette tendance au réveil du désir latent, par l'exemple, sera longtemps caractéristique : ce n'est que plus tard que la jalousie deviendra un simple état émotionnel de souffrance morale inactive, ou qu'elle se traduira en attitudes directement hostiles. Il n'y a pas non plus de jalousie caractérisée, quand, à la même époque, ou un peu plus tard, le bébé s'irrite quand on ne fait pas attention à lui, quand on s'occupe d'autres choses ou

d'autres personnes. Au contraire, P. (9. 28) se montre jaloux quand sa mère feint de m'embrasser, quand elle met sa tête sur mon épaule (10. 13). Il cherche à s'intercaler entre nous. Il y a une phase où on peut faire admettre le partage des marques d'affection ou la participation aux actes du rival. Quelquefois l'enfant accepte de recevoir des caresses d'une autre personne. Si sa mère caresse son frère, L. viendra dans mes bras. En général, la jalousie disparaît par l'action personnelle, qui agit comme dérivatif : l'enfant accepte de donner lui-même le gâteau qu'il ne voulait pas voir offrir à son rival.

Mais l'envie et la jalousie ne se caractérisent vraiment que par une certaine attitude à l'égard de la *personne* enviée ou jalousée et non pas seulement par une attitude à l'égard de l'*objet* du désir.

Cette personne n'est d'abord qu'un obstacle à l'exécution de l'acte. Quand l'enfant essaye de se glisser entre sa mère et moi, je suis un obstacle matériel à son acte. Il peut en résulter des réactions banales de déception ou de colère. La nuance propre de l'envie et de la jalousie vient de ce que l'obstacle est *assimilé* au moi : il usurpe notre place et joue notre rôle. L'assimilation comporte une série de degrés. P. (9. 21), nous prend sa poupée des mains et la jette quand on la caresse. Est-ce en tant qu'objet banal nous distrayant à son détriment de l'attention qu'il désire pour lui-même ? Est-ce déjà qu'il voit en elle une rivale usurpant les caresses qui lui sont dues ? La date de l'observation permet d'hésiter ; un peu plus tard la seconde interprétation s'imposerait. On sait que les enfants sont surtout jaloux d'autres enfants du même âge et, en général, des êtres auxquels ils peuvent plus exactement s'assimiler. L et P. sont très jaloux de leur poupée. P. jette la sienne, quand on feint de la caresser. L. (21 m.) ne veut pas qu'on lui fasse des robes et crie avec colère : « Elle en a ! » Il est parfois surprenant de

voir, tout d'un coup, la jalousie succéder à la sympathie sous l'influence de l'état de santé, du besoin d'activité ou de soins. L. (12-30), berce son frère couché sur les genoux de sa mère ; quelques jours plus tard, le même spectacle provoque un vif accès de jalousie.

Enfin, nous avons vu dans la jalousie proprement dite, une troisième personne apparaître, avec toute la complexité de cette notion. A partir d'un certain âge, ses attitudes sont interprétées : l'enfant commence à se préoccuper des sentiments de la personne aimée à l'égard de la personne jalousée et de lui-même. L. très jalouse de son frère, durant les premiers mois de la troisième année, demande souvent : « Tu m'aimes, maman ? Tu n'aimes pas P. ? » C'est aussi à ce moment qu'au lieu d'essayer de se substituer à son rival, elle reste souvent à l'écart, l'air boudeur et humilié. Mais, à cet âge, on ne constate pas encore l'extension à la personne aimée des sentiments hostiles à l'égard de la personne jalousée.

SIXIÈME PARTIE

L'Imitation chez les animaux

Bien que nos observations n'aient pas porté sur les animaux, nous devions chercher si ce que nous avons décrit chez l'enfant trouve une confirmation dans les données actuelles de la Psychologie animale. On sait encore peu de choses sur cette question, si l'on veut écarter toutes les anecdotes suspectes ou difficiles à interpréter. C'est seulement en associant l'expérimentation à l'observation qu'on arrivera à préciser les conditions dans lesquelles l'exemple peut agir sur la conduite des animaux, à éliminer les cas de pseudo-imitation où un stimulant commun détermine, indépendamment les uns des autres, les actes similaires de plusieurs individus, à distinguer l'imitation instinctive de l'imitation acquise et à voir clair dans le mécanisme de cette acquisition. Les nombreuses recherches qui ont été faites sur ce sujet n'ont pas toujours donné de résultats concordants.

Ecartons d'abord la question obscure du mimétisme qu'on a quelquefois rapproché de l'imitation. Sous ce nom on groupe deux sortes de faits :

1° Des faits morphologiques : ressemblances permanentes de forme, de dessin, de coloration entre des animaux d'espèce différente, entre un animal et un objet (feuille, branche), ou le fond sur lequel il vit.

2° Des faits physiologiques, c'est-à-dire des modifications momentanées, par lesquelles l'animal réalise une adaptation variable (L'exemple le plus connu est celui des Pleuronectes, qui s'adaptent au fond sur lequel ils sont placés. On sait que cet effet est dû à des contractions des taches pigmentaires, qui donnent au tégument un aspect plus ou moins foncé : il s'agit d'un réflexe dont le point de départ est une excitation visuelle. Nous nous rapprochons déjà de l'imitation proprement dite.

Le concept d'imitation se précise enfin quand l'acte ou l'attitude d'un être vivant se modèle sur celle d'un être vivant semblable, la perception de l'un réglant l'exécution de l'acte de l'autre. Nous suivrons l'ordre adopté à propos de l'enfant, c'est-à-dire que nous étudierons d'abord l'imitation vocale, pour passer ensuite au problème général.

Mac Dougall admet qu'il faut faire à l'imitation vocale une place tout à fait à part et qu'elle est l'exemple le plus authentique, peut-être l'exemple unique d'imitation chez les animaux. Ici, en effet, nous trouvons réalisée une condition essentielle, l'homogénéité des perceptions de l'acte du modèle et de celui du sujet qui l'imite. L'oiseau peut comparer son chant à celui des autres. Cependant la question n'est pas simple et nous trouvons un mélange extrêmement complexe de faits instinctifs et acquis.

Voici d'abord des observations qui montrent qu'un certain nombre de manifestations vocales caractéristiques d'une espèce déterminée apparaissent chez les individus, indépendamment de toute influence de l'exemple, sans doute sous l'influence des conditions organiques ou affectives.

Boutan [7] a élevé un Gibbon (Hylobates) enlevé très jeune à l'influence de son milieu et l'a gardé cinq ans. Cet animal n'a jamais vu d'individus de son espèce ;

cinq mois après son arrivée en France, il a développé un langage affectif identique à celui de ses congénères et composé de trois catégories de sons exprimant le bien-être ou la satisfaction, le malaise ou la crainte, enfin un état d'excitation.

Le naturaliste norvégien Schjelderup-Ebbe [**59**], qui a consacré dix ans à l'étude de la poule domestique, distingue chez elle treize sortes de cris soit communs, soit spéciaux à l'un des sexes. Chacun a non seulement sa forme déterminée (rythme, hauteur, intensité), mais se rapporte à des situations et à des actes instinctifs spéciaux (divers moments de la ponte, combat, accouplement, alarme, appel, etc.). Chacun apparaît dans le développement individuel à une date précise, sans que l'isolement ou la présence d'individus adultes exerce une influence (sauf dans un cas sur lequel nous reviendrons).

Craig [**17**] a fait des observations analogues sur des pigeons élevés dans l'isolement.

Chez les oiseaux chanteurs, il faut distinguer le chant proprement dit et les cris (appel, alarme). D'une façon générale la préformation est beaucoup plus marquée pour les cris que pour le chant. Ils apparaissent toujours sans éducation et généralement persistent tels quels. Cependant, déjà Witchell a observé qu'ils peuvent se modifier dans une certaine mesure. Scott [**60**], élevant jusqu'à seize espèces d'oiseaux dans une même chambre, observe que tantôt le cri d'appel persiste, et que tantôt il devient méconnaissable .

Conradi [**14**], élevant un jeune moineau avec des canaris observe que le cri du premier pour demander à manger (*sparrow chirp*) apparaît normalement, puis perd de sa rudesse et se rapproche peu à peu du *peep* des jeunes canaris.

Mais c'est surtout le chant qui subit cette influence. Scott [**60**] isola des loriots de Baltimore avant qu'ils

eussent entendu le chant de leur espèce et les observa pendant plusieurs années. Ils finirent par devenir de bons chanteurs, mais, à l'exception du caquetage, leur chant ne rappelait en rien celui du loriot de Baltimore. Chez seize sortes d'oiseaux ainsi isolés des représentants adultes de leur espèce, mais pouvant entendre le chant les uns des autres, ou celui d'oiseaux de l'extérieur, il n'y eut finalement pas de chant normal spécifique.

Conradi a élevé plusieurs moineaux en compagnie de canaris. Chez tous, il a observé une éducation par imitation. La voix devient plus élevée, plus musicale, ils arrivent à faire des trilles ; dans quelques cas, l'imitation est parfaite « sauf le fini musical ». Eloignés des canaris et entendant les moineaux du dehors, deux de ces individus perdent leur chant et reprennent le *sparrow chirp* (en deux mois et demi), mais avec une voix plus musicale. Replacés avec les canaris, ils regagnent en quelques semaines ce qu'ils avaient perdu.

L'exemple du perroquet montre que cette imitation peut aller encore beaucoup plus loin. L'animal observé par Lashley [**38**] commence à parler à neuf mois par imitation d'un animal dressé, puis de l'homme. Cet auteur a fait un inventaire minutieux de ce que le perroquet pouvait reproduire : les sons gutturaux, la toux, le sifflement sont bien imités, le claquement des lèvres l'est d'une façon plus éloignée. Des sons musicaux (violon, violoncelle, piano, voix humaine, sifflée ou chantée), sont reproduits par des sons sifflants ou chantants, sans imitation du timbre des instruments. L'imitation de la hauteur est incontestable, quoique plus capricieuse. Il ne peut répéter une courte mélodie nouvelle pour lui.

Que la production de sons soit étroitement conditionnée et limitée par la nature des appareils vocaux eux-mêmes, c'est une idée sur laquelle il est inutile d'insister. Ce qui nous intéresse davantage, c'est la subordination des

sons possibles à certaines causes. Nous avons vu le rôle essentiel des causes organiques et affectives. L'imitation n'est possible que dans la mesure où la perception auditive devient un stimulant accessoire ou principal. Il est remarquable que la voix joue un grand rôle dans les relations sociales des animaux. Sans que nous sortions du domaine de l'instinct, elle devient, dans certains cas, un stimulant secondaire : le cri est alors une réponse à un cri poussé par un animal semblable, stéréotypée dans sa forme, mais excitée à ce moment précis par la perception auditive. Le coq émet spontanément son appel caractéristique (coquerico), sous l'influence de quelque poussée affective inconnue ; mais la voix d'un autre coq renforce ou provoque à nouveau cette même poussée, et il répond. Ainsi s'explique sans doute que, contrairement à ce qui se passe pour les autres cris, l'influence de la voix d'individus plus âgés accélère de vingt ou trente jours l'apparition de ce cri spécial chez le jeune coq. On peut imaginer que dans d'autres espèces le rôle de la perception auditive devienne prépondérant. De fait les cris de toute sorte d'animaux s'excitent par les cris d'animaux de même espèce, et il y a déjà là une apparence d'imitation, qui deviendra encore plus remarquable, si l'espèce dispose d'une certaine variété de ces cris d'appel, auxquels il est répondu de la même façon.

Mais pour expliquer l'imitation vraie, qui conformera les réactions primitives à des types variés, présentés par le modèle, et qui pourra éventuellement faire dévier le type spécifique vers des formes de chant ou d'articulation, qui lui sont étrangères, il faut sans doute supposer quelque chose de plus, c'est-à-dire une fonction analogue à celle qui a été décrite chez l'enfant sous le nom d'imitation de soi-même, une tendance à chercher par tâtonnements à reproduire un modèle auditif offert, soit par une production personnelle accidentelle, soit par un

exemple étranger. En fait, tous les oiseaux chanteurs et parleurs s'exercent longuement ; ils n'arrivent au résultat que par des essais d'abord très maladroits et progressivement corrigés. Conradi a observé chez les moineaux qui apprennent le chant du serin, des mouvements muets de la gorge, pendant qu'ils écoutaient les serins. Chez le perroquet, l'enregistrement auditif est suivi, souvent après un long intervalle, d'efforts d'imitation persévérants, et il semble aussi que le succès soit fonction de l'acquis antérieur.

Cette imitation doit d'ailleurs être soutenue par des dispositions instinctives, comme tous les jeux dont elle n'est qu'une forme. Lashley note l'état d'excitation et même de fureur hostile de son perroquet, pendant les expériences, et rattache l'imitation à la rivalité sexuelle [**38**].

Passons maintenant au problème beaucoup plus confus de l'imitation générale des actes, et cherchons d'abord si elle peut être instinctive. Tous les faits que nous allons passer en revue ne donnent aucun appui à l'idée d'un instinct général d'imitation ; mais une première apparence d'imitation se présente dans certains instincts spéciaux, et surtout dans ce qu'on appelle instinct grégaire, qui pousse des animaux de même espèce à se rapprocher les uns des autres et à se suivre s'ils se déplacent.

Sans doute groupons-nous, sous ce nom collectif, des choses assez différentes. Pour le mieux comprendre, il faudrait savoir exactement comment la présence d'un animal influe sur un autre, quelles sortes de stimulants agissent, sur quels sens ils s'exercent, quelles réactions élémentaires ils mettent en jeu. Il faudrait faire la part de l'odorat, de la vue, du toucher. Il faudrait tenir compte des états physiologiques, des influences d'origine sexuelle, nutritive, etc. Dans certaines espèces l'instinct grégaire

est permanent, dans d'autres temporaire (migrations, rassemblements temporaires de mammifères, d'oiseaux, de poissons), sous des influences extérieures encore mal connues. Parfois sa durée n'est que celle de la famille, les animaux restent groupés pendant leur jeunesse, puis se séparent : ailleurs le groupe est formé d'individus d'origine différente, réunis par les circonstances.

Considérons donc cet instinct grégaire comme un fait, dont le mécanisme nous est mal connu : il est certain qu'il en résulte une première apparence d'imitation. Les animaux se meuvent d'ensemble, se suivent et par conséquent se trouvent exposés aux mêmes influences, subissent l'action des mêmes situations et des mêmes objets, auxquels ils réagissent en vertu de leur conformité de structure, ce qui confirme encore l'impression d'imitation.

Bien des faits indiquent d'ailleurs que le stimulant propre de l'instinct, quel qu'il puisse être, n'a pas la précision qu'on serait d'abord tenté de lui attribuer. L'être dont il émane agit sur les sens des autres individus d'une manière complexe : la perception qu'ils ont de sa forme et de ses mouvements est riche d'éléments dont quelques-uns seulement — et malheureusement nous les discernons mal — éveillent la réponse instinctive. Tout se passe comme si l'image du type ou de l'acte spécifique — si l'on veut une métaphore — dans la mémoire ancestrale était à demi-effacée. La communauté grégaire s'établit facilement, comme nous le savons par nos animaux domestiques, entre des animaux et des jeunes d'espèces différentes, dans d'assez larges limites. L'instinct de suivre n'est pas subordonné à la perception d'une forme très précise : Cole note que chez le raton laveur, il y a de la part des jeunes animaux une forte tendance à suivre l'homme, dès qu'ils savent marcher : elle diminue vers le milieu du septième mois et disparaît vers le milieu du

huitième. Hudson (cité par W. Mitchell), rapporte qu'un cavalier passant auprès de jeunes agneaux endormis, réveillés brusquement, les entraîne parfois à sa suite sur plusieurs milles. Erreurs ou aberrations de l'instinct, sans doute ; mais si l'on veut seulement constater et non pas juger, il faut dire : indétermination de la disposition instinctive par rapport à son objet normal.

On arriverait au même résultat en étudiant des actes par rapport à des objets, qui ont été donnés comme exemples d'imitation instinctive. Nous avons déjà fait une allusion à l'exemple du poussin qui, dit-on, imiterait instinctivement l'acte de picorer, que la poule semble lui donner en exemple, becquetant elle-même ou soulevant un grain à terre et le laissant retomber, en même temps qu'elle fait entendre un gloussement caractéristique, Peal affirme que les jeunes faisans mourraient de faim, sans cet exemple ; on rapporte la même chose de l'autruche élevée en couveuse (d'après Morgan) [**46** *bis*]. Mais quelle est dans la perception de cet exemple, la partie efficace ? Remarquons d'abord que le poulet élevé en couveuse se passe fort bien de cet exemple, ensuite, comme l'a montré Morgan, qu'on peut stimuler l'acte de picorer en frappant sur le sol avec la pointe d'un crayon ou en soulevant avec une pince fine, de petits objets qu'on laisse retomber sur le sol. La perception du geste d'un être de même espèce n'est donc pas nécessaire : elle contient beaucoup plus que les éléments efficaces.

En cherchant à saisir des grains sur le sol, le poussin se montre d'abord assez maladroit ; on peut étudier ses progrès, comme l'a fait Breed [**8**], en comptant le nombre des essais et celui des actes réussis. Dans la première semaine de la vie, le nombre de ceux-ci passe de 16 à 90 0/0. On peut comparer les courbes qui traduisent ces progrès pour des poulets élevés en couveuse et pour ceux

qui ont sous les yeux l'exemple d'individus plus âgés. On trouve qu'elles sont presque identiques : le bénéfice de l'exemple est pratiquement nul.

Il semble que chez le jeune chat, l'imitation développe l'instinct prédateur. La mère apporte à ses petits des souris vivantes, les lâche et les poursuit devant eux. Or Yerkes a étudié le comportement, à l'égard des souris, de jeunes chats élevés dans l'isolement. Ils n'y font aucune attention avant l'âge de quatre semaines. A ce moment, l'un d'eux leur donne la chasse, présentant le type achevé de l'instinct (poursuite, capture, grondement, jeu, mise à mort). A la fin du deuxième mois, l'instinct est apparu d'une façon indépendante chez tous les animaux observés.

Les observations de Craig [**16**], sur des pigeons élevés dans l'isolement, montrent qu'ils ne savent pas boire ni trouver de l'eau ; mais si on pique au fond du vase avec la pointe du crayon, le pigeon plonge son bec dans l'eau et si elle arrive dans l'intérieur de la bouche, il se met à boire. On voit à quoi se réduit ici l'imitation.

Le rôle de l'exemple est donc, du moins dans les faits qui viennent d'être analysés, nettement accessoire : de plus la valence motrice ne s'attache qu'à un de ses aspects. Mais il se peut, du moins chez les animaux supérieurs, que les autres aspects acquièrent, de ce fait, une valeur ; que de véritables habitudes se greffent sur les instincts, donnant plus de relief à la notion d'imitation. C'est alors que la tendance à se réunir, à suivre, s'attache à la perception d'une forme ou d'une allure déterminée, que le geste de becqueter, de boire, etc., prend une signification indépendante de la sollicitation par l'objet. Nous retrouvons ici quelque chose d'analogue aux transferts étudiés chez l'enfant. On peut admettre que l'attitude de la poule qui becquète et laisse retomber le grain, n'a d'abord pour effet que de renforcer la valeur du stimulant venant de l'objet, mais que la vie commune tend

à en faire un signe plus précis et que les individus s'habituent à régler leur allure l'un sur l'autre.

Small [**65**], Berry [**4**], ont observé qu'un rat se met à creuser là où il voit creuser un autre. Kinnaman, voit un singe fouiller dans le trou où un autre vient de plonger son bras, regarder, en baissant la tête, dans la direction où un autre regarde et, toujours par imitation, sauter sur une table, monter à un arbre. Watson [**78**] a fait des observations analogues sur les singes : la mère chasse l'enfant du trou où il regarde, pour y regarder elle-même, alors que de sa première place, elle ne pouvait pas apercevoir l'objet. Berry [**4**] plaçant un rat blanc avec un de ses congénères qui sait s'échapper d'une cage, trouve que le premier ne tarde pas à suivre partout le second, et qu'il s'intéresse au mécanisme sur lequel il le voit agir. Porter [**52**] fait la même expérience sur des oiseaux et voit qu'ils se placent de manière à profiter de l'action de celui qui sait ouvrir la cage et qu'ils sont même conduits parfois à une ébauche d'imitation. On ne sera pas surpris de retrouver chez les chimpanzés étudiés par Köhler [**37**], des faits de ce genre, qui prennent un aspect quasi-humain.

Il est évident que c'est surtout chez les animaux sociaux qu'on rencontrera ces imitations. Et cela, non seulement parce que la vie sociale favorise ces transferts, mais parce que les instincts qu'elle implique en sont la base affective. Nous avons vu le rôle joué par l'instinct grégaire, mais les sentiments de rivalité, de jalousie, chez des êtres habitués à la vie commune, s'ajoutent continuellement à l'attrait propre de l'objet pour donner à la vue des actes des autres une signification motrice et affective particulière.

L'évolution va-t-elle plus loin ? L'objet, le résultat finissent-ils par disparaître, laissant place, comme chez l'enfant, à une imitation autonome ? Cet affranchissement semble solidaire d'une activité de jeu, telle qu'elle existe

chez les animaux supérieurs, surtout pendant leur jeunesse, c'est-à-dire là où des instincts inachevés se complètent par des exercices. Ces jeux prennent souvent la forme de l'imitation de soi-même. Un singe (*Cebus*), observé par Watson [**78**] s'amusait à dresser sur son extrémité une grande cuiller de table, qu'il laissait ensuite tomber : il répéta ce jeu quinze fois de suite : l'auteur le compare à l'enfant qui frappe sur la table avec sa cuiller. Un autre jeu favori de ce singe était de frapper avec une noix ou quelque autre objet, petit, dur, rond de préférence : dans un cas, il le répète cent cinquante fois en une heure. Un *Rhesus* jouait avec un petit objet, le laissait tomber, le reprenait et ainsi de suite. Les *Chimpanzés* de Köhler [**36** et **37**], jouent avec toute sorte d'objets, semblant exploiter avec ténacité des résultats « intéressants » obtenus fortuitement au cours de manipulations quelconques : c'est ainsi qu'ils se barbouillent de couleurs, entremêlent et nouent des fils de fer ou des fétus de paille dans leur grillage, se servent de divers objets comme ornements ; certains de ces jeux se généralisent par imitation et deviennent des modes dans le petit cercle de la station.

Jusqu'ici les actes subordonnés à l'exemple d'autrui, restaient dans le domaine des instincts ou des habitudes. Mais l'imitation peut-elle construire des actes vraiment nouveaux pour l'animal ?

Pour Watson [**77**], l'imitation vraie serait « un regroupement relativement instantané de vieilles habitudes. » En ce sens, il est difficile d'en trouver d'authentiques chez les animaux. Il ne suffit pas que tous les mouvements élémentaires soient familiers, il faut qu'ils puissent être combinés. Chez l'homme lui-même, remarque Watson, de tels faits sont rares. (Je ne puis imiter sans tâtonnements une nouvelle danse, bien que tous les mouvements élémentaires m'en soient connus, mais le maître de danse

en est capable). Mais on peut encore saisir l'influence de l'imitation dans les tâtonnements par lesquels se réalise un acte, dans des circonstances qui *finiraient* par lui donner sa forme : elle intervient pour *abréger* les essais en limitant l'indétermination du problème.

Dans l'état actuel des recherches, on peut dire que malgré les contradictions de certains résultats, l'imitation constructive, sous les deux formes qui viennent d'être définies, n'a chez les animaux qu'un domaine des plus restreints.

Une méthode consiste à suggérer l'acte en forçant l'animal à l'exécuter passivement.

Thorndike [**72**] avait remarqué que des chats rentraient d'eux-mêmes par la porte dans la cage d'exercice. Fermant cette porte, il prend alors l'animal par la peau du cou, le soulève et le laisse tomber dans la cage par une ouverture du toit. Trois chats ainsi traités n'ont jamais essayé d'emprunter spontanément ce chemin (50, 60 et 75 essais).

Des chiens, des chats, un singe (*Cebus*), doivent manœuvrer le mécanisme d'une cage pour se libérer. Après les avoir laissés s'exercer vainement pendant quelques minutes, l'expérimentateur leur prend la patte et les force à plusieurs reprises à agir sur le mécanisme ; au bout de dix à quinze minutes, l'animal livré à lui-même est soumis à une nouvelle épreuve : jamais il n'imite spontanément le mouvement passif (Il ne faut pas oublier que ces animaux peuvent arriver par essais et erreurs à la solution du problème). Il faut dire que ces résultats négatifs sont en opposition avec ceux de Cole [**12**] sur le raton laveur (raccoon), avec lequel la première expérience aurait réussi : trouvant la porte fermée, l'animal grimpe sur la cage et se laisse tomber par l'ouverture supérieure.

On comprend pourquoi ces tentatives échouent en général. Comme le remarque Thorndike, il faudrait que

les signaux sensoriels pussent s'associer avec une impulsion motrice, qui manque quand le sujet est manié passivement par l'opérateur : son intervention est plutôt faite pour provoquer des inhibitions. Nous avons montré que l'enfant se prête au contraire aux indications fournies par le mouvement passif, qu'il y participe activement, de sorte que l'action mécanique qu'il subit n'est qu'un guide et non une cause du mouvement.

Mais on peut employer d'autres méthodes. On montre soi-même à l'animal comment il faut procéder, ou on le lui fait montrer par un animal dressé. Ici encore, malgré les divergences des observateurs, on constate généralement que la méthode donne peu de résultats, ou n'en donne qu'avec les animaux les plus intelligents.

Thorndike n'a pas réussi à apprendre à un chien à ouvrir une boîte en agissant devant lui sur le mécanisme.

Des chats sont retirés l'un après l'autre, d'une grande cage s'ouvrant par le sommet : en général, ils grimpent près de la porte, dès que l'expérimentateur arrive. Mais un individu qui ne prend pas spontanément cette habitude, n'imite pas non plus, après 80 épreuves, deux autres chats déjà dressés. Si deux groupes de chats sont dressés à grimper, l'un à l'approche de l'expérimentateur, l'autre à un signal, il n'y a pas d'imitation de la part d'un individu d'un groupe quand il est mis avec les autres.

Dans les expériences de Sheperd [**62**], un raton dressé doit, pour avoir à manger, monter sur une plate-forme, par un plan incliné, partant d'une boîte où il peut sauter du plancher de la chambre. Son exemple n'abrège pas les tâtonnements des autres individus. Chez la souris dansante, Yerkes n'a pas obtenu l'imitation de l'acte d'un individu dressé qui s'échappe d'une cage par une échelle. Deux groupes étant dressés à ouvrir une porte, l'un en tirant, l'autre en poussant, il n'y eut jamais d'imitation de l'un à l'autre.

En regard de ces expériences négatives, citons quelques résultats considérés par leurs auteurs comme positifs.

Berry [3] pense que le rat blanc est capable d'apprendre quelques actes par imitation, que la présence de l'individu dressé qui s'échappe de la cage accélère l'éducation de son congénère. Un chat a refusé de tourner un bouton qui lui permettait d'ouvrir la porte avant de l'avoir vu faire par un chat dressé. Le même auteur a vu imiter des actes, comme rouler une balle dans un trou, tirer une corde à nœuds, etc.

Porter [52], qui considère comme critérium de l'imitation le changement de méthode chez un animal dressé, par l'exemple d'un camarade, croit en avoir observé des exemples chez les oiseaux.

Même en admettant ces résultats positifs, l'imitation paraît singulièrement restreinte. Il est difficile de la distinguer de l'apprentissage personnel. Elle peut se traduire par une localisation du champ de l'attention, mais les mouvements mêmes de l'animal dressé et, à plus forte raison, ceux de l'expérimentateur, n'ont aucune valeur comme excitant des mouvements correspondants de l'animal (1). Seuls les *objets* sur lesquels cette action s'exerce en possèdent une d'ailleurs trop peu précise pour déterminer sans tâtonnements l'acte complexe et jusqu'à un certain point nouveau qu'il s'agit de réaliser. Nous vérifions donc sur ce point notre thèse de l'incapacité générale d'un animal de *copier des mouvements* qu'il voit accomplir par un animal semblable.

Nous avons réservé l'étude d'un groupe spécial, où l'imitation a toujours été considérée comme jouant un rôle très important : celui des singes. Il s'en faut pourtant

(1) THORNDIKE a fait une enquête sur le rôle de l'imitation dans le dressage. Mais les réponses données par quatre célèbres dresseurs d'animaux sont peu cohérentes, et montrent surtout qu'il y a loin de la pratique d'un art à l'analyse sévère de ses procédés.

de beaucoup qu'elle soit chez eux ce qu'on pense d'ordinaire.

Thorndike [**72**], n'a pas réussi à apprendre à un Cebus à ouvrir une porte, par l'une des deux méthodes décrites plus haut. Il a même prétendu, que nourri régulièrement à une table sur laquelle on le porte, il n'y revint pas spontanément.

Watson [**78**], n'a obtenu aucun résultat dans des conditions qui semblaient très favorables. Deux singes (*Rhesus*), vivaient ensemble et se témoignaient une grande affection depuis plusieurs années. *B.* (le plus jeune) était sauvage, agité quand *J.* était loin de lui. *J.* appelait *B.* avec un certain cri et lui mettait ses bras autour du cou. *B.* aimait à se reposer sur *J.* en entourant sa poitrine de ses bras. Si *B.* ne se calmait pas, *J.* le berçait et le caressait. Quand *J.* allait dans une partie de sa cage, *B.* le suivait. Si on posait un bol de lait sur le sol, *B.* ne venait boire que si *J.* le précédait. *J.* prit l'habitude de sauter sur l'épaule de l'expérimentateur quand il entrait et l'appelait. *B.* forma la même habitude. Si *J.* pour quelque raison refusait de venir, *B.* refusait aussi... Il n'entrait pas dans la cage que *J.* ne l'y eut précédé..., etc. Cependant Watson n'a pas réussi à mettre en évidence une influence de l'imitation dans les problèmes suivants proposés à ces animaux :

1° Imitation de l'expérimentateur par les animaux : (tirer un fruit avec un rateau, avec un drap, le tirer du fond d'une boîte avec une fourchette, le faire sortir avec un bâton d'un cylindre de verre ouvert aux deux bouts, etc.) ;

2° Imitation de *J.* par *B.* (*J.* est préalablement dressé par essais et erreurs) : lever une porte au moyen d'une poignée, ouvrir une porte en tirant un bouton.

On notera que les singes formaient d'eux-mêmes rapidement des habitudes de manipulation, mais sans influence sensible de l'exemple. Dans les premiers problèmes, ils se bornaient à agir d'une façon banale sur le râteau, le drap, le bâton, sans s'en servir pour agir sur le fruit.

D'autres observateurs, Haggerty [30], Shepherd [63], Kinnaman [34], Hobhouse [31], ont obtenu quelques résultats positifs dans des expériences semblables aux précédentes (il s'agit toujours d'attraper un fruit avec un râteau, un crochet, un drap, un nœud coulant, de le faire sortir d'un tube, de pousser sous le fruit suspendu, une tige pivotante qui permettra de l'atteindre, etc.). Malheureusement l'influence de l'imitation reste douteuse : ce n'est qu'une impression : il y a toujours des tâtonnements, que l'on suppose seulement avoir été abrégés.

Il faudrait d'ailleurs faire des distinctions. Les singes supérieurs et surtout le Chimpanzé, comme l'a montré Hobhouse [31], résolvent beaucoup plus vite tous ces problèmes, et paraissent capables d'imitations plus étendues. Cette impression se précise dans les belles expériences de Köhler [36], les plus importantes qu'on ait faites sur les anthropoïdes. Mais il s'agit toujours d'actes que l'animal connaît ou « comprend ». Le regroupement dont parle Watson, — qui n'est jamais instantané — implique chez l'homme une décomposition analytique rapide de l'acte en *mouvements* imitables et, si notre thèse est exacte, cette pure imitation des mouvements élémentaires est la forme la plus évoluée, peut-être purement humaine de l'imitation. Le singe n'imite pas de gestes à vide ; il n'imite pas non plus, contrairement au préjugé populaire, des grimaces de l'homme, quoi qu'il puisse répondre par des expressions affectives spontanées simiesques à une provocation humaine. Aristote disait que de tous les animaux le plus imitateur, c'est l'homme. On a critiqué cette formule en disant qu'elle s'appliquerait plutôt au singe : mais le philosophe ancien s'était montré meilleur observateur et s'était fait une idée plus juste de la véritable imitation.

CONCLUSION

Nous avons étudié dans l'Imitation une grande *fonction mentale*, dont il serait inutile de souligner l'importance. Par elle, le milieu social exerce sur la formation mentale de l'enfant une influence aussi grande que celle du milieu physique lui-même. En ce sens, il serait tout aussi impossible d'expliquer la genèse de l'esprit en faisant abstraction de la réalité sociale, qu'en ne tenant pas compte de l'expérience physique. C'est par l'imitation que l'enfant s'assimile la plupart des formes supérieures et différenciées d'activité, et la plus différenciée de toutes, leur substitut universel, le langage.

Mais constater l'influence de la société sur la formation de la conscience individuelle, ce n'est pas renoncer à expliquer le mécanisme de cette influence par des lois très générales, dont l'extension dépasse sans doute infiniment le domaine de la psychologie humaine. C'est ce que nous avons tenté de faire en cherchant comment l'enfant du premier âge *apprend* à imiter.

Cette étude nous a montré d'abord que l'exemple, et d'une manière plus générale, la représentation de l'acte, ne possède pas d'emblée son efficacité spéciale, mais l'acquiert, en stimulant d'abord, en contrôlant ensuite les « essais ».

Examinant ensuite de plus près ce mécanisme, nous avons trouvé que l'action de l'exemple était dans la plupart des cas beaucoup plus indirecte. En effet, puisque

l'acte du modèle et celui de l'enfant sont le plus souvent perçus d'une manière très différente, la fonction de contrôle de l'exemple ne s'exerce, en général, que sur la partie extérieure de l'acte, sur ses effets objectifs. Mais ceux-ci prédéterminent en grande partie les mouvements eux-mêmes, en vertu de l'organisation héréditaire des réactions sensori-motrices. A cette cause formatrice essentielle viennent s'adjoindre des influences convergentes : d'abord celle d'une expérience qui transforme les instincts en adaptations habituelles plus précises, et qui agit sur l'enfant dans le même sens que sur l'homme ; enfin, celle de l'éducation, au sens étroit du mot, c'est-à-dire de ce dressage qu'on ne peut guère qualifier d'artificiel, et qui, chez la plupart des enfants, intervient pour accélérer l'évolution normale des habitudes. Mais, au cours de cette adaptation, la loi du transfert tend à subordonner, de plus en plus, à la perception des mouvements du modèle, les actes qui dépendaient d'abord d'objets ou de signaux spéciaux. La véritable imitation date du moment où cette solidarité avec les effets sensibles communs confère au geste d'autrui une valeur suggestive, une signification motrice et affective. Elle peut donc devenir constructive, créatrice ; elle peut remplir sa fonction sociale, non seulement en généralisant des réactions individuelles comprises dans le cadre des actes déjà familiers, c'est-à-dire en produisant des mouvements d'ensemble, mais encore en permettant à l'individu de s'assimiler des façons d'agir nouvelles pour lui, qu'elles viennent de la tradition collective ou d'initiatives individuelles vraiment originales.

C'est encore par les lois du transfert que nous avons cru pouvoir expliquer la conscience de l'imitation et ses progrès. L'assimilation va de l'extérieur à l'intérieur, des effets objectifs aux mouvements qui les produisent. La conscience d'imiter nous a paru inséparable du développe-

ment de la notion du moi chez l'enfant. L'imitation permet à l'enfant de se mirer dans la personne d'autrui. Cette représentation objective est le noyau sur lequel se condensent les impressions affectives personnelles, incapables de devenir par elles-mêmes des objets de pensée distincts.

Enfin, nous avons rattaché à cette assimilation ses aspects affectifs : sympathie, envie, jalousie. Nous les avons vus naître aux dépens des sentiments souvent assez différents et se caractériser de mieux en mieux avec le progrès de l'imitation.

Si l'on tient les résultats précédents pour acquis, il resterait cependant, pour rendre cette conception tout à fait satisfaisante, à la préciser sur un point d'une importance capitale, qui touche à l'un des plus grands problèmes de la Psychologie, mais qui exigerait une nouvelle étude.

On ne peut nous reprocher de faire dépendre l'imitation d'associations accidentelles. Les transferts étudiés ont pour base l'existence même de la famille et de la société, et les causes profondes qui subordonnent l'enfant à l'homme. Mais ce rôle des associations exclut-il complètement l'idée d'une préformation instinctive ? L'expression d'*instinct d'imitation* n'a-t-elle aucun sens ?

Nous avons cherché à limiter le rôle de l'instinct, en montrant son importance dans les réactions sensori-motrices qui président à la vie de relation en général, aux rapports de l'organisme avec le milieu physique. Mais nous avons rejeté l'idée que la perception de la personne humaine et de ses actes, puisse déterminer une imitation instinctive, ce qui ne signifie pas que l'imitation ne doive rien à l'instinct, bien au contraire.

Si l'homme est, comme le dit James, l'être qui a le plus d'instincts, c'est aussi l'être chez lequel il est le plus difficile de mettre en évidence l'instinct pur. Il n'y a pas

d'acte sans racines instinctives ; il n'y en a guère qu'on puisse mettre entièrement à son compte. Ce qui s'offre à notre observation, c'est l'instinct précisé par l'expérience et par la tradition, ce sont des actes dont les phénomènes associatifs ont déjà modifié l'aspect. Il en résulte que nous ne pouvons le déterminer, semble-t-il, que comme un résidu de nos analyses.

La notion de tendance instinctive est légitime quand il s'agit d'une réaction excito-motrice définie, c'est-à-dire quand on indique avec précision les excitations qui la sollicitent et les effets objectifs auxquels elle aboutit. La préformation de la tendance est alors celle du circuit nerveux qui lui correspond, sa force est l'excitabilité propre de cet appareil, dont la sensibilité pourra varier sous diverses influences (comme celles que supposent, par exemple, les théories humorales). Mais cette notion perd toute précision quand on note seulement un *caractère général* des réactions et des excitations. Non seulement on réalise une abstraction, une qualité occulte, qui ne fournit aucune explication véritable, mais la valeur du terme comme simple désignation d'une classe de faits demeure tout à fait équivoque. Parler d'instinct de conservation, ou d'instinct d'imitation, c'est employer une expression très vague, qui ne nous apprend nullement *quels actes* cet instinct inspire à l'individu, ni *dans quelles conditions* il les accomplit, et ne permet pas de les distinguer d'une foule d'autres qui pourraient rentrer dans ce cadre conceptuel, mais qui ne sont pas réels ; enfin, cette indétermination même de la notion, laisse les réactions proprement instinctives, confondues avec la masse des actes qui en sont dérivés sous l'influence de l'association, de la coutume et de la réflexion.

La solution du problème ne consisterait-elle pas à abandonner cette recherche d'une définition abstraite, pour revenir à une détermination expérimentale plus

exacte des réactions sensori-motrices primordiales ? Ces faits primitifs mieux connus, on pourrait sans doute suivre leur évolution ultérieure et montrer comment ils se compliquent sous l'influence des phénomènes associatifs. C'est cette méthode que nous avons cherché à appliquer, sans nous dissimuler tout ce que notre analyse des faits primitifs avait d'incomplet.

On n'explique pas complètement qu'un enfant soit plus envieux qu'un autre, par l'attraction plus énergique qu'exercerait sur lui l'objet désiré. C'est le fait de le voir entre les mains d'*un autre*, qui le rend pour lui si désirable. De même dans le choix du modèle, ce n'est pas seulement la séduction de l'acte, mais le prestige de l'agent qu'il faut considérer. Alors, nous serons tentés de dire qu'il s'agit d'un penchant du caractère inné, d'une *pré-disposition* déjà définie, qui attendait, sous je ne sais quelle forme d'existence virtuelle, qu'une expérience ultérieure, celle de l'homme et des relations sociales, vînt lui donner un contenu réel. Mais cette entité est, comme nous l'avons vu, peu satisfaisante : il faudrait pouvoir pousser plus loin notre recherche. Il faudrait remonter, au delà des dispositions à l'égard des personnes ou des situations dans lesquelles elles jouent un rôle, jusqu'aux réactions primitives impliquées dans les relations de l'enfant avec les personnes. L'analyse en est difficile à cause de l'extrême complexité de cette idée d'homme, qui devient le pôle de la vie affective : un très grand nombre de réactions primitives sont donc intéressées, toutes les fois qu'elle est éveillée : par là s'expliquent les différences individuelles d'énergie et de qualité des tendances dérivées.

Pour aller plus loin dans cette analyse, qui n'a été qu'esquissée, il faudrait sans doute élargir la base d'observations. Si la méthode des monographies de sujets suivis pas à pas dans leur développement mental convenait à l'étude de l'histoire individuelle de l'imitation et

du mécanisme de ses progrès, c'est au contraire une méthode comparative, appuyée sur les données de la pathologie et de la psychologie animale, ainsi que sur les enquêtes sociologiques, qui s'appliquerait à la détermination des diverses tendances primitives élémentaires qui entrent dans la composition des faits d'imitation et en déterminent l'orientation et l'amplitude.

OUVRAGES CONSULTÉS (1)

1. Baldwin (J.-M.). *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, 1897. Paris, Alcan.
2. Baldwin (J.-M.). *Interprétation sociale et morale des principes du développement mental*, 1899. Paris, Alcan.
3. Berry. *An experimental study of imitation in cats* (J. of comp. Neur. and Psych., 1908).
4. Berry. *The imitative tendencies of the white rat* (Id., 1906).
5. Binet. *Peut-on enseigner la parole aux sourds-muets ?* (Année Psych., 1909).
6. Bloch. *Les premiers stades du langage de l'enfant* (J. de Psych.. 1921).
7. Boutan. *Pseudo-langage*, Bordeaux, 1913 (d'après P. de Reul, Bulletin de l'Institut Solvay, 1914).
8. Breed. *The development of certain instincts and habits in chicks* (Behavior monographs, I, 1911).
9. Buhler. *Die geistige Entwicklung des Kindes*, 1922. Iéna, Fisher.
10. Claparède. *Psychologie de l'Enfant*, 1916. Genève, Kundig.
11. Cole. *The senses and instincts of the raccoon* (J. of animal Behavior, 1919).
12. Cole. *Concerning the intelligence of Raccoons* (J. of Comp. Neur. and Psych., 1907).
13. Collin (A). *Le développement de l'enfant*, 1914. Paris, Doin.
14. Compayré. *Le développement mental de l'enfant.* 1896. Paris, Alcan.
15. Conradi. *Song and call notes of english sparrows when reared by canaries* (Am. J. of Psych., 1905).
16. Craig. *Observations on doves learning to drink* (J. of animal Behavior, 1912).
17. Craig. *Male doves reared in isolation.* (Id., 1914).
18. Cramaussel. *Le premier éveil de l'intelligence*, 1911. Paris, Alcan.
19. Darwin. *L'expression des émotions.* 1890. Paris, Reinwald.
20. Delacroix. *De l'automatisme dans l'imitation* (Journal de Psychologie, 1921).
21. Delacroix. *Le langage et la pensée*, 1924. Paris, Alcan.
22. Dumas. *Traité de Psychologie* (L. II, Ch. 1). 1922. Paris, Alcan.

(1) Les numéros 3, 4, 7, 8, 12, 30 *bis* et 60 n'ont pu être consultés dans l'original.

23. Dumas. *L'interpsychologie* (J. de Psych., 1920).
24. Ferretti. *L'imitazione e l'Infancia* (Rivista de Psicologia, 1919).
25. Finnbogason. *L'intelligence sympathique.* 1914 Paris, Alcan.
26. Groos. *Les jeux des animaux.* 1902. Paris, Alcan.
27. Groos. *Das Seelenleben des Kindes* (5e éd., 1921). Berlin, Reuther et Richard.
28. Gutzmann. *Sprache und Sprachfehler.* 1894. Leipzig, Weber.
29. Gutzmann. *Handbuch der Vergleicheiden Psychologie* de Kafka II. — (Psych. der Sprache), 1924. Reinhardt, München.
30. Gutzmann. *Uber Gewohnung und Gewohnheit* (Fortschritte der Psychologie, 1913).
30 *bis.* Haggerty. *Imitation in Monkeys* (J. of comp. Neur. and Psych., 1909).
30. *ter.* Hachet Souplet. *De l'animal à l'enfant.* 1913. Paris, Alcan.
31. Hobhouse. *Mind in Evolution*, 1911. London, Macmillan.
32. Holmes. *The évolution of animal intelligence*, 1911. New-York Holt.
33. Kafka. *Handbuch der vergleichenden Psychologie.* I. Tierpsychologie, 1923. München, Reinhardt.
34. Kinnaman. *Mental life of two Macacus Rhesus Monkeys in captivity* (Am. J. of Psych., 1902).
35. Koffka. *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, 1921. Œsterwieck, Ziekfeldt.
36. Kœhler. *Intelligenz prufungen an Anthropoïden* (Abhandlungen der Königl. Akademie des Wissenschaften. Berlin, 1917).
37. Kœhler. *Zur Psychologie der Schimpansen* (Psych. Forschung. I, 1-2, 1921).
38. Lashley. *Reproduction of inarticulate sounds in the Parrot* (J. of animal behavior, 1913).
39. Le Dantec. *Le mécanisme de l'Imitation* (Rev. Phil., 1899).
40. Leroy (B.). *Le langage.* 1905 Paris, Alcan.
41. Lipps. *Leitfaden der Psychologie.* 1909 Leipzig, Engelmann.
42. Luquet. *Les dessins d'un enfant.* 1913 Paris, Alcan.
43. Mac Dougall. *An. Introduction to social psychology*, 18e éd., 1923.
44. Magnat. *Cours d'articulation*, 1874. Paris, Sandoz.
45. Marichelle. *L'enseignement de la parole aux sourds-muets*, 1910. Grenoble, Allier.
46. Marie (P.). *Existe-t-il des centres innés pour le langage ?* (Questions neurologiques actuelles, 1922). Paris, Masson.
46 *bis.* Morgan (C. L.). *Habit and Instinct*, 1896, London, Arnold.
47. Paulhan (J.). *L'imitation dans l'idée du moi* (Rev. Phil., 1907).
48. Pawlowitch. *Le langage enfantin*, 1920. Paris, Champion.
49. Perez (B.) *Les trois premières années de l'enfant.* 6me éd. 1902, Paris, Alcan.
50. Piaget. *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923. Delachaux et Niestlé Neufchatel, et Paris.

51. Pioger. *La surdi-mutité. Procédés d'enseignement.* Asnières, 1900.
52. Porter. *Intelligence and Imitation in Birds* (Am. J. of Psych., 1910.
53. Prandlt. *Die Einfühlung*, 1910. Leipzig, Barth.
54. Preyer. *L'âme de l'Enfant.* 1887, Paris, Alcan.
55. Queyrat. *Les jeux des enfants*, 1905. Paris, Alcan.
56. Ribot. *La psychologie des sentiments.* 9me éd. 1914, Paris, Alcan.
57. Ronjat. *Le développement du langage chez un enfant bilingue*, 1913.
58. Schæfer. *Beitraege zur Kinderforschung*, 1913. Paris, Alcan.
59. Schjelderup-Ebbe. *Beitraege zur social und individuel psychologie des Haushuns* (Zeitschrift für Psychologie, 1922 et 1923).
60. Scott. *Song in Birds. Data on song in Birds. The inhéritance of songs* (Science, 1901-1902-1904).
61. Scupin. *Bubis erste Kindheit*, 1907. Leipziz, Griebens.
62. Shepherd. *Imitation in raccoons* (Am. J. of Psych., 1911).
63. Shepherd. *Some mental processes of the Rhesus monkeys* (Psych. monographs, 1910).
64. Shinn. *Notes on the development of a child*, 1893-99. Berkeley.
65. Small. *An experimental study of the mental processes of the rat.* (Am. J. of Psych. 1900).
66. Smith. *Mind in Animals*, 1915. Cambridge (Univ. Press.).
67. Spencer (H.). *Principes de Psychologie* II. (Sociabilité et sympathie). 1892. Paris, Alcan.
68. Stern (W.). *Die Kindersprache.* 1907. Leipzig, Barth.
69. Stern (W.). *Psychologie der frühen Kindheit*, 2e éd., 1921. Quelle et Meyer, Leipzig.
70. Sully. *Etudes sur l'Enfance.* 1898. Paris, Alcan.
71. Taine. *Observations sur l'acquisition du langage par les enfants.* 1876 (Rev. Phil.).
72. Thorndike. *Animal intelligence*, 1911. New-York, Macmillan.
73. Thorndike. *The original nature of man*, 1913. Columbia Unir. New-York.
74. Vigouroux et Juquelier. *La contagion mentale.* 1904, Paris, Doin.
75. Villey (P.). *Le monde des aveugles.* 1918. Paris, Flammarion.
76. Villey (P.). *La pédagogie des aveugles*, 1922. Paris, Alcan.
77. Watson. *Behavior. An introduction to comparative Psychology*, 1914. New-York, Holt.
78. Watson. *Imitation in Monkeys* (Psych. Bulletin, 1908).
79. Woodsworth. *Le mouvement.* 1903. Paris, Doin.
80. Yerkes. *The mental life of monkeys and apes* (Beh. monographs, III, 1916).

Vu, le 12 juillet 1924
Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,
F. BRUNOT.

Vu
et permis d'imprimer
Le recteur
de l'Académie de Paris,
P. APPELL.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION ..... p. V

PREMIÈRE PARTIE

LES CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES DU MOUVEMENT

I. Instinct et habitude, p. 1. — Sens de la loi de transfert, p. 4.

II. Représentation et automatisme habituel, p. 7.

III. Représentation et adaptations nouvelles p. 11.

IV. Le principe des Essais et Erreurs p. 14. — Fonction et formes du souvenir, p. 17. — Etude d'un exemple, p. 20.

V. Sensations et images kinesthésiques, p. 22. — Le problème de l'imitation, p. 26.

DEUXIÈME PARTIE

L'IMITATION VOCALE

I. L'excitant affectif, p. 29. — L'excitant auditif : théorie de l'instinct, p. 31. — Discussion, p. 32.

II. L'imitation de soi-même, p. 38.

III. Premières imitations, p. 43.— La perception auditive, différenciée, p. 46. — L'impulsion verbale, p. 49.

IV. L'imitation constructive. Influence de l'acquis antérieur, p. 50. — La correction de l'imitation, p. 55.

V. Le rôle de la vue, p. 57. — L'imitation visuelle, p. 59. — Sourds-muets et aveugles, p. 61.

TROISIÈME PARTIE

L'IMITATION DES MOUVEMENTS

CHAPITRE PREMIER. — LA THÉORIE DE L'INSTINCT

I. Définitions, p. 65.

II. Théorie de l'instinct général d'imitation, p. 68. — Théorie des instincts spéciaux d'imitation, p. 70.

III. Instinct et automatisme, p. 72. — Imitations et réactions, p. 74. — Les véritables réactions instinctives, p. 75. — Caractère tardif de l'imitation, p. 78. — Rapports de l'instinct et de l'imitation, p. 79. — Instincts et prédispositions, p. 80.

CHAPITRE II. — IMITATION DE SOI-MÊME ET DES AUTRES

I. L'Imitation de soi-même. p. 82. — Son mécanisme, p. 85.

II. La connaissance du corps propre, p. 88. — Difficultés du problème, p. 90.

CHAPITRE III. — LES THÉORIES ASSOCIATIONNISTES

I. Construction de l'image visuelle du corps propre, p. 92. — Critique, p. 94. — Formation de l'image visuelle, p. 96.

II. Construction de la représentation tactile des autres par le toucher géométrique, p. 100. — Par le toucher qualitatif, p. 101. — Nouvelle position du problème, p. 102.

CHAPITRE IV. — LES ORIGINES DE L'IMITATION

I. Conformité générale des mouvements et attitudes, p. 104. — Ses progrès spontanés, p. 105. — L'expression des émotions, p. 107.

II. Les habitudes, rôle de l'expérience, p. 109. — Le dressage, p. 110. — Son interprétation, p. 112. — Recherches de perceptions subjectives, p. 113. — Recherche de résultats objectifs, p. 115.

III. Subordination à l'exemple : attitudes sensorielles, p. 118. — Déplacements généraux du corps, p. 122. — Mouvements de la bouche, p. 125. — Gestes de la main, p. 125. — Education par sélection, p. 127.

IV. L'imitation symbolique, p. 128. — L'imitation pure, p. 130. — Conclusion, p. 135.

QUATRIÈME PARTIE

LA CONSCIENCE DE L'IMITATION

I. Connaissance objective de la figure humaine, p. 137. — Étendue de l'assimilation objective, p. 139.

II. Le niveau de l'expérience. Difficultés des théories de la conscience de soi, p. 142. — La notion de personne. Théorie de Baldwin, p. 147. — Éléments sociaux de la représentation du moi, p. 149. — La vie intérieure et l'imitation, p. 150.

III. Langage objectif et subjectif, p. 153. — Exemples, p. 154. — Le nom personnel, p. 157. — Le pronom, p. 159. — Attitudes d'assimilation, p. 160.

IV. Ressemblance et contiguïté, p. 163. — L'expérience du miroir, p. 165. — Interprétation, p. 166.

V. Le problème de l'imitation constructive, p. 169. — Synthèses et corrections, p. 172.

CINQUIÈME PARTIE

LES ASPECTS AFFECTIFS DE L'IMITATION

I. Sens du mot sympathie, p. 175. — La théorie de l'instinct, p. 176. — Effets de ressemblance, p. 177. — Effets de contiguité, p. 179. — La participation sympathique, p. 180.

II. Hétérogénéité du groupe social, p. 183. — Le sourire, p. 184. — La peur, p. 186. — Fausse sympathie, p. 188. — Sympathie égocentrique, p. 190.

III. La sympathie comme connaissance, p. 191.— Rôle de l'imitation, p. 193. — Le langage affectif, p. 195. — Théorie de M. Finnbogason, p. 196. — Conclusion, p. 198.

IV. Inclinations intéressées dans l'imitation, p. 199. — Envie et jalousie, p. 203.

SIXIÈME PARTIE

L'IMITATION CHEZ LES ANIMAUX

Le problème p. 207. — L'imitation vocale, p. 208. — L'instinct grégaire, p. 212. — Actes relatifs à des objets. Développement des habitudes, p. 214. — Imitation constructive. Imitation de mouvements passifs, p. 217. — Imitation d'exemples, p. 219. — Imitation chez les singes, p. 220.

CONCLUSION

Résumé, p. 223. — Le problème de l'instinct, p. 225.

SAINT-AMAND (CHER). — IMP. BUSSIÈRE

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 122885632